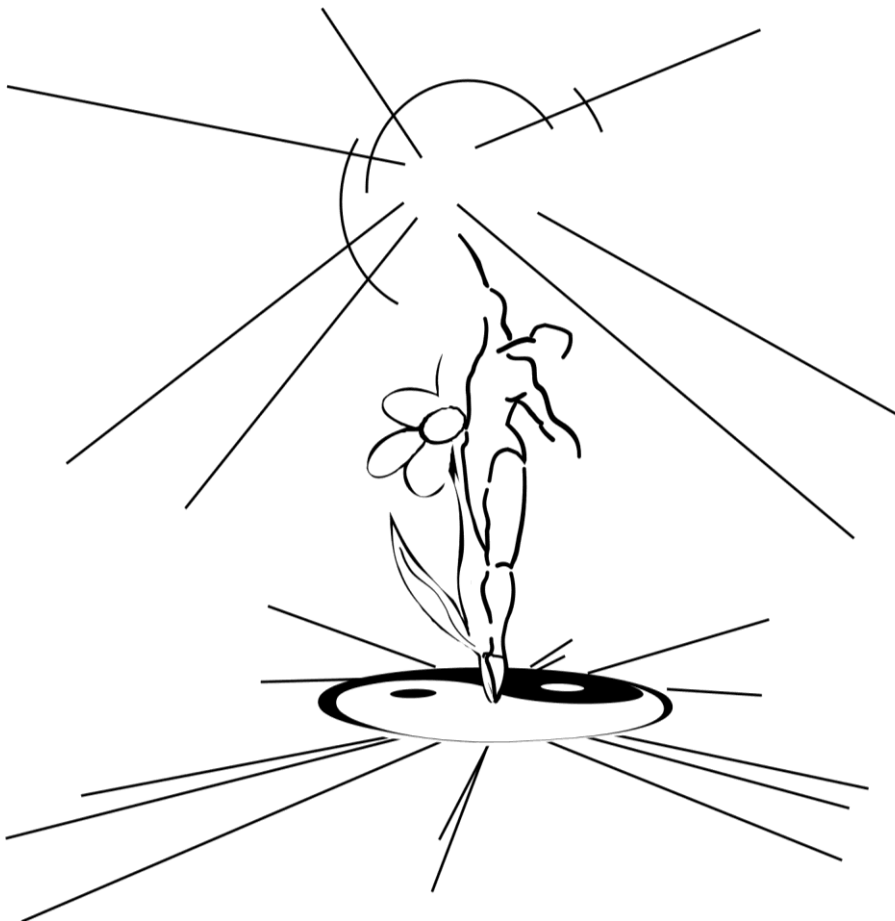


**Житомирський державний
університет імені Івана Франка**

**Вознюк О.В.
Дубасенюк О.А.**

**ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
У СИСТЕМІ ОСВІТИ:
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД**



**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2009**

УДК 371.2 (09)
ББК 87
В64

*Рекомендовано вченою радою Житомирського державного університету
імені Івана Франка від 27 листопада 2009 року, протокол № 5*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ничкало Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, академік-секретар відділення професійної освіти та освіти дорослих АПН України;

Васянович Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти АПН України;

Олійник В.В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, ректор Університету менеджменту освіти АПН України;

Хомич Л.О. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Вознюк О.В., Дубасенюк О.А.

В64 Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

ISBN 978-966-485-054-1

Монографія є комплексним міждисциплінарним дослідженням, в якому розглядаються наукові основи телеології особистості у системі освіти. Вперше обгрунтовані: універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та загальнонаукових феноменів; психолого-педагогічний аспект універсальної парадигми розвитку; авторська концепція розв'язання проблемних ситуацій, прийняття рішення; структура людини; інтегративний психолого-педагогічний і філософсько-природничий підхід до цілей та механізмів розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії. Репрезентується нова навчальна дисципліна – інтегративне людинознавство.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів, магістрів вищих педагогічних закладів, педагогічних працівників, усіх, хто цікавиться проблемами освіти та розвитку особистості.

УДК 371.2 (09)
ББК 87

ЗМІСТ

<i>ВСТУП</i>	4
<i>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ</i>	20
1.1. Обґрунтування універсального пояснювального принципу загальнонаукових та психолого-педагогічних феноменів.....	20
1.2. Наукові підходи до побудови інтегративної освітньої парадигми.....	66
1.3. Теоретико-методологічні основи інтегративної педагогічної теорії.....	111
1.4. Провідні ідеї універсальної парадигми розвитку.....	149
<i>РОЗДІЛ 2. ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГНОСЕОЛОГІЧНОЇ, АКСІОЛОГІЧНОЇ І ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ ЦІЛЕЙ ОСВІТИ</i>	182
2.1. Класифікація цілей розвитку людини.....	182
2.2. Обґрунтування гносеологічної мети розвитку особистості.....	229
2.3. Домінантні принципи реалізації аксіологічної мети зростаючої особистості	257
2.4. Праксеологічна мета та її освітні проєкції.....	325
2.5. Інтегративна освітня парадигма у контексті розвитку педагогічної думки.....	408
<i>РОЗДІЛ 3. РОЗВИВАЛЬНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ</i>	467
3.1. Проблема розв'язання проблемних ситуацій.....	467
3.2. Особливості використання проблемних ситуацій та задач в освітньо-виховному процесі	494
3.3. Специфіка навчально-виховних метаморфоз.....	519
3.4. Парадокс як засіб розвитку парадоксального мислення	551
<i>ВИСНОВКИ</i>	561
<i>ДОДАТКИ</i>	567
<i>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</i>	612

ВСТУП

У світі немає нічого могутнішого, ніж ідея, час якої прийшов
В. Гюго

Будь-яка ідея може стати реальністю тільки в тому випадку, якщо вона увійде в свій момент істини, тобто якщо в конкретних історичних умовах, які склалися, вона буде здатною допомогти людям розв'язати життєво важливі завдання, які стоять перед ними

Ш.О. Амонашвілі

Головною рисою кожної нової ідеї, яка виникає в науці, є те, що вона певним чином пов'язує два різні ряди явищ

М. Планк

Наш прогрес як нації залежить від прогресу в сфері освіти

М. Грушевський

Школа – це майстерня, де формується думка підростаючої генерації, треба міцно тримати її в руках, якщо не хочеш випустити з рук майбутнього

А. Барбюс

Для того, щоб школа виконувала своє соціальне замовлення з виховання гармонійної особистості потрібен подвижник. Потрібні борці, революціонери, мученики; потрібні інфаркти і петиції в найвищій інстанції; потрібні набатні виступи у засобах масової інформації; замість спокійної роботи потрібні хрестові походи. І все – просто для того, щоб діти росли розумними і самостійними громадянами

А.Б. Боссарт [342, с. 109]

Було б краще, якби педагогіка якомога точніше саме розробила своє власні поняття й більше заохочувала самостійне мислення, щоб стати центром окремої сфери мислення й не бути на задвірках інших наук

Й. Гербарт

Хто б міг подумати, що ми будемо так багато знати і так мало розуміти

А. Ейнштейн

Сучасне людство розділене на три прірви, що характеризують глобальну кризу нашої цивілізації: прірви між людиною і природою (екологічна), між багатими і бідними (соціальна), між людським і Божественним (духовно-релігійна).

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

На тлі цих тенденцій виявляється криза сучасної системи освіти, яка, на думку С.У. Гончаренка, є складовою глобальної цивілізаційної кризи та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [608, с. 3].

Саме тому можна констатувати певні відмінності в підходах до аналізу системи освіти (яка може розглядатися як соціальна, гуманітарна чи синергетична система), а загальним в її характеристиці є визнання нестабільності, нестійкості розвитку, що

позначається на перманентному реформуванні освіти (В.В. Краєвський) та розвитку численних педагогічних напрямів, коли незавершеними залишаються процеси зміни ціннісних основ, цілей, принципів, і, відповідно, структур і структурних компонентів сучасної освіти. Тому, на думку Ю.В. Громико, кризу сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана, передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначенням педагога, оскільки не зрозуміло, які продукти має створювати освіта [641–644]. Відтак, ціннісно-смілова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих засад відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту. Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність [616, с. 91-95; 1123]. І.А. Зязюн наголошує на існуванні "безкінечної" різноманітності педагогічних концепцій, технологій, методик, систем [912, с. 54].

О.В. Сухомлинська підкреслює, що "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" [2254, с. 3-4].

У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в освіті [792; 1172–1182; 1365; 1366; 1997–1999; 2700] засвідчує, що кардинальна зміна пріоритетів сучасної освіти позначається на декларації десятків освітніх парадигм, таких як формувальна, гуманістична, особистісно орієнтована, суб'єкт-суб'єктна, суб'єктно-діяльнісна, контекстна, духовно-орієнтована, вільна, активізаційна, педагогічна, андрагогічна, науково-технократична, інструментально-технологічна, гуманітарна, езотерична, авторитарна, маніпулятивна, знанневоцентрична (унітарна, епістемологічна), культурознавча (культуротворча), етноцентрична, підтримуюча, традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, раціоналістична, духовна, світська, людиномірна, освітологічна, світомірна, акмеологічна, компетентнісна, комунікативна, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх категорій дітей, зокрема і з вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), постмодерністська (постнекласична), безперервно-дистанційна, парадигма відкритої освіти (так званий "комунізм в освіті", коли дистанційні ресурси є відкритими), інноваційна, гармонізаційна, ноосферно-екологічна, парадигма навчальної казки, цивілізаційно-антропологічна, проєктивно-естетична, гуманістично-рефлексивна, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча, синергетична, антропософська, тоталлогічна, сугестопедична, парадигми фундаменталізації та інтеграції знань, парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти, комунікативна парадигма (парадигма взаємонавчання) та ін.

Про розмаїття педагогічних підходів та парадигм засвідчує більш ніж 500 різних педагогічних технологій, які виокремлює Г.К. Селевко у своїй фундаментальній двохтомній праці "Енциклопедія педагогічних технологій" (2006 р.) [2075], де зібрані та проаналізовані педагогічні технології на основі: класичних (традиційних) підходів;

гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу; активізації та інтенсифікації діяльності учасників навчального процесу (активні методи навчання); ефективності управління та організації навчального процесу; дидактичного вдосконалення і реконструювання матеріалу; тут також подано: частково предметні, альтернативні, природовідповідні педагогічні технології; технологія вільної освіти, розвивальної освіти; інформаційно-комунікативні освітні технології; соціально-виховні технології, виховні технології, педагогічні технології авторських шкіл і внутрішньо шкільного управління.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадимальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х років ХХ ст.) розглянуті у працях **українських науковців** (В.П. Андрущенко, І.Д. Беха, В.П. Беха, В.Ю. Бикова, В.І. Бондара, Г.П. Васяновича, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.В. Кизими, С.Ф. Клепка, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.С. Крисаченка, В.Г. Кузя, В.С. Курила, В.І. Лозової, .В.І. Лугового, В.С. Лутая, В.І. Мадзігона, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юка, В.В. Олійника, В.А. Рижка, М.І. Романенка, В.В.Рибалка, П.Ю. Сауха, А.А. Сбруєвої, В.А. Семиченка, С.О. Сисоєвої, О.В.Сухомлинської, Ю.І. Терещенка, Л.О. Хомич, Д.В. Чернилевського та ін.), у дослідженнях **науковців ближнього** (І.Ю. Алексашіної, Ш.О. Амонашвілі, Б.О. Астаф'єва, В.І. Богословського, М.В. Богуславського, О.В. Бондаревської, В.Г. Бондарєва, Н.В. Бордовської, В.Л. Борзенкова С.К. Булдакова, А.П. Валицької, Ю.В. Васькова, Г.І. Герашенко, Б.С. Гершунської, В.Н. Гончарової, Ю.В. Громика, В.Т. Гуляєва, Д.Б. Дмитрієва, Є.І. Добрянської, О.В. Долженка, В.Р. Єльченка, І.А. Колесникової, Н.С. Корабльової, Г.Б. Корнетова, О.О. Кравцова, В.В. Краєвського, Ю.Е. Краснова, Т.В. Кружилиної, В.В. Кумаріна, Н.С. Ладижець, І.Я. Лернера, А.О. Лігоцького, Н.В. Маслової, Ф.Т. Михайлова, О.М. Новікова, Н.Н. Пахомова, Ю.А. Пентіна, Н.П. Пішуліна, А.А. Пінського, О.Г. Прикоти, І.О. Радіонової, В.М. Розіна, Н.С. Розова, Г.К. Селевка, О.В. Титової, В.В. Тринкіна, Х.Г. Тхагапсоева, І.А. Тюплиної, Ю.Б. Тупталова, В.Д. Шадрікова, Г.П. Щедровицького, Є.Я. Ямбурга й ін.) та **дальнього** (Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейерабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона та ін.) зарубіжжя.

Отже, як підкреслює Н.В. Бордовська, "останнім часом у педагогічній науці виявляється тенденція до зростання теоретичної множинності педагогіки, що загострює потребу пошуку нових методологічних підстав для розуміння і пояснення шляхів її розвитку" [331, с. 292]. Такий пошук неможливий без синтезу багатоманітних уявлень про педагогічну дійсність. При цьому якщо педагогічна система або педагогічний процес вивчаються з погляду різного типу відносин з іншими об'єктами педагогічної дійсності, то аналіз педагогічної дійсності може виходити з розгляду як ключових змістового, системного, функціонального, статичного, статистичного, динамічного або цілісного аспектів [331, с. 227].

О.В. Сухомлинська відзначає, що "опинившись у новому для себе соціально-педагогічному контексті, науковці й учителі-практики почали застосовувати велику кількість педагогічних термінів, понять, визначень... Дуже часто вони не диференціюються й не пояснюються, зберігається певний хаос дефініцій. Він зумовлений... кризовим станом науки, нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій" [2254, с. 4].

Відповідно, як вважає В.Ю. Биков, у сучасній педагогіці існує проблема недосконалості поннятево-термінологічного апарату [260, с. 218], зокрема "термінологічний апарат сучасної дидактики містить значну кількість суперечливих означень та міркувань, окрім так званих класичних, які визначаються однозначно та використовуються більшістю педагогів протягом тривалого періоду часу" [1085, с. 350]. При цьому, як вважається, "аналіз основних понять і категорій загальної

дидактики з погляду гуманістичної філософії освіти свідчить про те, що в їх розумінні та викладенні є суттєві розбіжності, що приводить до розмиття, неточності та неконкретності їх сутності" [2688, с. 331]. Таким чином, "система педагогічних категорій і понять взагалі і в структурі окремих педагогічних дисциплін вимагає впорядкування, системного обґрунтування" [317, с. 88], "але, на жаль, така робота проводиться методологічно необґрунтовано, переважає суб'єктивізм у трактуванні дидактичних понять" [2688, с. 332], що позначається як на розвитку педагогічної теорії, так і на процесі підготовки відповідних кадрів [326, с. 27], коли, як пише І.А. Зязюн, "за однією й тією ж назвою категорії, підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні розуміння" [911, с. 59].

Отже, зрозуміло, що актуальною є *нова освітня парадигма*, яка має бути *інтегративною* і передбачати інтегрування теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів. Цей висновок впливає із загального інтеграційного процесу розвитку сучасного світу, що відображає об'єктивні тенденції його глобалізації та характеризується, як пише В.Ю. Биков, певними складовими, такими, як "процеси інтеграції: знань про людину, суспільство і природу; технологій діяльності людини, технічних і соціотехнічних систем; а також процеси інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем: політичних, нормативно-законодавчих, екологічних, промислового виробництва, сільського господарства, будівництва й архітектури, транспортну, торгівлі, енергетичного і матеріально-технічного ресурсного забезпечення і збереження, економічних (включаючи системи господарювання, ринки товарів, послуг і праці), міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних (включаючи інформаційні ресурси і системи масового інформування), безпеки й оборони, культури, охорони здоров'я, спорту, туризму, соціального захисту населення, науки і освіти; а також систем управління функціонуванням і розвитком різних галузей діяльності людини та їх структурних складових" [260, с. 31-32]. При цьому "основними складовими загального інтеграційного процесу розвитку освіти є процеси інтеграції, а саме:

- освітніх і освітньо-професійних стандартів (у тому числі системи сертифікації вищих навчальних закладів і дипломів про вищу освіту, освітньо-професійних стандартів із стандартами міжнародних професійних асоціацій);
- змісту різнорівневої дошкільної, загальної і професійної освіти (в тому числі позашкільної освіти);
- навчально-методичного забезпечення (у тому числі традиційних і електронних інформаційних ресурсів);
- методів, засобів і технологій дошкільної, загальної і професійної освіти (у тому числі підходів та інструментів навчання іноземних мов та ІКТ, підготовки перекладачів, створення і використання дистанційних та інших сучасних педагогічних технологій);
- методів, засобів і технологій оцінювання рівнів навчальних досягнень і професійних компетентностей (включаючи принципи забезпечення рівного доступу до освітніх систем, будови кредитно-модульних систем, систем кваліфікацій і ступенів вищої освіти);
- методів, засобів і технологій післядипломної освіти (у тому числі професійної підготовки перепідготовки і підвищення кваліфікації керівників підприємств державного і приватного секторів та цивільних службовців для пріоритетних галузей розвитку і структур суспільства, забезпечення впродовж життя освіти іншим категоріям дорослого населення);
- організаційно-функціональної і структурної будови системи освіти (у тому числі мереж навчальних закладів різних ступенів і рівнів акредитації та організаційних структур закладів дошкільної, загальної, професійної і післядипломної освіти);

- методів, засобів і технологій підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів освіти (включаючи вчительські, професорсько-викладацькі, наукові кадри, а також кадри управління освітою, навчально-виховними закладами і науковими установами);
- методів, засобів і технологій наукової діяльності (у тому числі сприяння спільній науковій діяльності і навчанню науковців у галузі високих технологій);
- комп'ютерних мереж навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою (у тому числі унормування переліку сервісів та інтерфейсів користувачів, забезпечення рівного доступу до засобів і сервісів мереж, інтеграція національних комп'ютерних мереж, локальних мереж навчальних закладів і наукових установ у глобальні комп'ютерні мережі єдиного інформаційного освітнього простору);
- баз освітніх і наукових даних (у тому числі забезпечення захисту і рівного доступу до ресурсів цих баз, інтеграція баз даних в єдиному інформаційному освітньому просторі);
- бібліотечної справи (у тому числі автоматизованих інформаційних бібліотечних систем та їх інформаційних баз, забезпечення захисту даних і рівного доступу до сервісів цих систем і ресурсів цих баз, інтеграція баз даних і систем в єдиному інформаційному освітньому просторі);
- систем мас-медія, що пропонують освітні і науково-популярні програми;
- законодавчого і нормативно-правового забезпечення освітньої і наукової діяльності;
- економічних механізмів і процесів господарювання, функціонування і розвитку освіти і науки (у тому числі інформаційно-аналітичних систем адміністративного управління освітою і наукою);
- систем зайнятості (у тому числі забезпечення мобільності вчителів, випускників, адміністраторів, учених, робітничих кадрів);
- систем статистики (включаючи унормування ключових індикаторів, що відображають стан, характер функціонування і напрями планового розвитку мережі навчальних закладів, якісної і кількісної структури їх прийомів-випусків, іншої продукції систем освіти, навчальних закладів і наукових установ, технології збирання і опрацювання даних, моніторингу освітньої діяльності, системи управління освітою на її різних організаційних рівнях)" [260, с. 31-32].

Суттєво, що універсальним проблемним полем нової освітньої парадигми є **проблема розвитку особистості**, яка, своєю чергою, визначається певною метою, що спрямовує та організує цей розвиток. Якщо найбільш істотною й універсальною властивістю світу в цілому і кожного його окремого елемента є рух, зміна, розвиток, то розвиток людини виступає її фундаментальною характеристикою, системотвірним чинником, що визначає інші людські властивості й особливості. Зрозуміти механізм і джерело цього розвитку, – означає, вирішити основне завдання людини, яка здатна до мислення, поставлене стародавніми мислителями, що закликали нас "пізнати самих себе". Як зазначав К.Д. Ушинський, принцип руху, розвитку людини має керувати побудовою педагогічної теорії.

Таким чином, розвиток людини, її особистості – важлива практична і світоглядна проблема, яка особливо гостро стоїть нині перед людством, що увійшло до третього тисячоліття своєї історії. Зазначена проблема досліджувалася в рамках усіх форм суспільної свідомості, таких як філософія, мораль, право, релігія, мистецтво.

У цьому аспекті доречно говорити про теоретичну необхідність інтеграції існуючих теорій розвитку особистості, про з'ясування його цільових орієнтирів, про соціальне замовлення на формування особистості з творчим багатограним мисленням, про потреби педагогічної практики у модернізації цілей, змісту освіти відповідно до нової інтегративної освітньої парадигми.

Необхідність створення цієї парадигми вимагає розробки філософського аспекту педагогічної науки. Цей процес певною мірою зумовлюється кризовим станом сучасної освіти, однією з причин якого є поширення авторитарно-маніпулятивного стилю поведінки та навчально-виховної діяльності, коли традиційна школа навчає дітей бути об'єктами педагогічного впливу й одночасно розглядати інших як об'єкти своїх дій. Відтак, школа переважно формує інструментально-маніпуляційно-авторитарну особистість, яка, згідно з М. Хайдеггером, сприймає світ у "контексті приладів". За таких умов визнається, що одна з головних вимог традиційного навчання – це знати факти, які почасти не пов'язані один з одним, що приводить до формування у вихованців репродуктивного мислення і не сприяє розвитку у них самостійного мислення.

Рефлексія педагогами освітніх проблем, пов'язаних із філософськими аспектами людської поведінки, спричинила розвиток деяких педагогічних парадигм філософського спрямування. На такій основі наприкінці ХХ століття відбувалось становлення *вітчизняної філософії освіти* – глибинної форми педагогічної рефлексії, яка визначає місце освіти в життєдіяльності суспільства і становленні людини, досліджує системну цілісність освіти зі змістової та процесуальної сторін, та озвучує "виклики" часу до освіти. У поле зору філософів освіти потрапляють як цілі, ідеали та інші цінності освіти в сучасному українському суспільстві, так і їх зв'язки з технологіями та засобами освіти і виховання. Важливо також узгодити критерії суспільної оцінки результатів освіти з потребами суспільного розвитку.

За В.М. Поздняковим, до філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки можна віднести розроблену вітчизняними дослідниками на основі полідисциплінарних досліджень педагогічну синергетику, постнекласичну освіту (В.В. Кизима, В.С. Лук'янець, В.С. Лутай, В.А. Рижко, В.І. Онопрієнко та ін.); ноосферну освіту (В.М. Поздняков, Н.Ф.Маслова та ін.); філософську інтегративну освіту, що ґрунтується на феноменологічних та герменевтичних засадах комунікативної раціональності (Р.А. Арцишевський, С.Ф. Клепко та ін.); трансдисциплінарність постнекласичної, ноосферної, синергетичної, інтегративної суспільнознавчої шкільної освіти (Р.А. Арцишевський, Л.В. Губернський, В.Г. Кремень, В.І. Онопрієнко, В.М. Поздняков, О.Я. Савченко та ін.), в основу яких покладено принципи самоорганізації, саморозвитку, природовідповідності, цілісності, інтеграції соціально-гуманітарних та природознавчих галузей знань [1839].

Необхідність обґрунтування нової інтегративної парадигми освіти також зумовлюється епохальними *цивілізаційними викликами та загрозами*, з якими зустрілося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, що мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації.

Людство, яке входить у критичну фазу своєї еволюції, занепокоєне тривожними передчуттями глобальної катастрофи, чи "екологічного апокаліпсису", який на тлі різкої та докорінної зміни планетарного клімату сприймається релігійною свідомістю як "кінець світу". Підкреслюється, що "символізм Другого пришествя пов'язаний не лише з іудейсько-християнською релігією. Антропологи, історики, богослови виявили паралельні поняття в ісламі, буддизмі, зороастризмі, а також у культурах "третього світу" Бразилії та Африки" [1673, с. 313]. Буддисти очікують Майтрею, спасителя людства, що з'явиться у Калі-Юга (залізний вік), християни чекають на друге пришествя, іудеї – на перше, зороастрийці очікують Сошіюша, мусульмани – Мунтазара, китайці – Мітоло, китайці-буддисти – Міле, японці – Міроку, індуси – Калка Аватару... Численні пророки минулого й сьогодення закликають нас "бути готовими до події божественного гатунку та величезного значення, події, яка насувається з наростаючою швидкістю. Грізні оракули провіщують, що терміни вже вичерпані" [559, с. 133].

Вивчаючи різні цикли людства, можна констатувати, що багато циклів збігаються у 2015 році. Це час нового циклу розширення Сонячної системи [373, с. 23], а, можливо, й галактики, коли Юпітер почне перетворюватись на зірку, а Земля – набуде стану Юпітера, оскільки зоряні системи як пульсаційні сутності завжди проходять у своєму розвитку критичні періоди [373, с. 24]. Дослідження засвідчують: трансмутаційний розвиток речовини планети Земля супроводжується прискоренням тектонічних процесів, ростом їх інтенсивності, появою вибухових процесів. Деякі геологи вважають, що планета Земля знаходиться на останньому етапі планетарно-геологічної еволюції, коли “вичерпуються точкові групи симетрії у мінеральному світі... Тривалість кожного (тектонічного) етапу на 50 млн. років коротше попереднього, а останній етап не скорочується на цю величину. У результаті подальше зменшення тривалості неможливе... Іншими словами, сучасна доба виявляється поворотним пунктом геологічної, і, мабуть, біологічної історії Землі” [373, с. 139].

Відомо, що період прецесії земної осі, за час якого вона звершує повний оберт, складає близько 26 тисяч років, що є астрономічною “добою” планети Земля. Відомо і те, що на порозі другого тисячоліття нашої ери чергова астрономічна “доба” земної історії виявляє перехідний момент. Не виключено, що о цю пору на Землі буде відбуватися дещо незвичайне, про що Біблія оповідає як про “кінець світу” [2446].

Як пише М.М. Палтишев, за даними *Об'єднаного інституту геології, геофізики і мінералогії*, нині (2001 р.) **природа знаходиться у незвичайному стані – стані переходу в нову якість клімату і біосфери**. З абсолютно неясних причин припинилося накопичення вуглекислого газу і метану (на які списували "парниковий ефект") в атмосфері Землі. Фіксується різке зростання рівня приземного озону. Одночасно на Сонці відбувається процес надзвичайної важливості: наростає інтенсивність короткохвильової частини видимого світу і ультрафіолетового випромінювання (Сонце біліє!) Змінився і сейсмічний режим планети: джерела землетрусів піднялися з великих (300-700 км.) і середніх (50-300 км.) глибин у верхню частину земної кори (менше 50 км.). Збільшення кількості і розширення географії мілкофокусних землетрусів повністю змінює характер геодинамічних процесів. Слід зазначити і серйозні видозміни електромагнітного каркаса Землі. Швидко знижується напруженість магнітного диполя Землі і зростає напруженість світових магнітних аномалій (Східносибірської і Бразильської). Надходять повідомлення про розширення полярних щілин у магнітному полі, через які проникають могутні потоки космічної плазми. У результаті відбувається різке потеплення територій за Полярним колом (на 9-10° у рік). Учені відзначають: якщо раніше процес переполносовки – міграції Північного полюса на Південний – складав 16 см у рік, то зараз він досягає 36 км. у рік. Йде докорінне перетворення кліматичної машини Землі, катастрофічними темпами змінюється кількість і якість живих видів, зростає електромагнітна потужність земної магнітосфери, не виключена можливість появи небесного світила через трансформації Юпітера, магнітосфера якого за десяток років зростає майже в два рази, у зірку. Відбувається перетворення Місяця на живий в геологічному відношенні об'єкт Сонячної системи – з атмосферою, магнітосферою, швидким обертанням. Кліматичні зміни на Землі видно вже неозброєним оком: Антарктида змінює свою конфігурацію, вічні льоди моря Роса розколюються на айсберги і тануть, стрімко зростає рівень води в Каспійському морі, в багатьох містах піднялися ґрунтові води, зростає рівень катастрофічних злив та шквалів. За останні 50 років у декілька разів збільшилась геокліматична активність Землі. Постають питання: Як же виживати в цьому житті? Як навчати і виховувати дітей? Які знання їм необхідні? Які принципи мають стати підґрунтям сучасної освіти, якщо й езотеричні, і наукові знання, накопичені людством, сьогодні прийшли до одного і того ж висновку – Земля переходить у новий якісний стан, і тому люди, які не зможуть відповісти суворим викликам планетарної історії, будуть втрачені. Придатність людини до нового життя оцінюватиметься не в кілограмах, грошах і владі, а в емоційній, інтелектуальній і вольовій потужності, що гармонізується еволюційними

вимогами. Свідома праця і свідоме страждання – ось шлях порятунку у наш архіскладний час [1743, с. 106-109].

Психологи, які досліджують динаміку статевої відносин, де ступень статевої диференціації виявляє рівень розвитку соціумів (коли статево-рольова диференціація у психолого-соціальному відношенні зменшується, це свідчить про критичний стан еволюції соціуму), доходять висновку про зменшення психологічної диференціації статей [560; 2025; 2026]. Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації йдеться у книзі А. Тоффлера "Шок майбутнього" (1974 р.), у доповідях Римського Клубу: "Межі зростання" (1973 р.), "Людство в зворотному пункті" (1977 р.); "Про новий міжнародний устрій" (1978 р.), у праці А. Печчеї "Майбутнє в наших руках" (1988 р.) та ін.

Не тільки релігійний, астрономічний, психологічний, але й історичний аналіз сучасної епохи переконує в тому, що людство як цілісний організм увійшло у критичний стан. Як пише І.М. Д'яконов, у наш час феномен глобального прискорення історичного розвитку стає особливо помітним. 1 млн. років в палеоліті виявляється еквівалентним 40 рокам в наш час, тобто, по суті, життя одного покоління. Від появи Homo sapiens до кінця першої первісної фази розвитку людства минуло не більш ніж 30 тис. років. Друга первіснообщинна фаза тривала приблизно 7 тис. років. Третя фаза (рання давність) продовжувалась близько 2 тис. років, а четверта (імперська давність) – 1,5 тис. років. П'ята фаза (середньовіччя) тривала вже близько 1 тис. років. Шоста (абсолютистська постсередньовічна) нараховує приблизно 300 років. Сьома капіталістична фаза продовжувалась не набагато більше ста років. Нарешті тривалість восьмої фази (посткапіталістичної) поки що неможливо точно визначити. Нанесені на графік ці вісім фаз складаються в експоненціальний розвиток, котрий передбачає перехід до вертикальної лінії, або, точніше, до точки так званої "сінгулярності". Вертикальна лінія на графіку рівнозначна переходу в безкінечність. Щодо історії, то це поняття "безкінечності" втрачає сенс, адже подальші фази історичного розвитку, постійно прискорюючись, зміняться за роки, місяці, тижні, дні, години, секунди. Якщо не передбачити катастрофи, пише І.М. Д'яконов, тоді, очевидно, треба очікувати втручання якихось нових рушійних сил, що змінять ці графіки [801, с. 352-353].

Математична модель зростання населення Землі, з якої випливає поява так званого "часу загострення", демонструє, що чисельність населення Землі прямує до нескінченності у міру наближення до 2025 року. Останній визначається як момент "загострення" розвитку людської цивілізації [971; 974], що здатен викликати до життя найнесподіваніші події, описати котрі наука ще неспроможна.

А.Н. Петров у книзі "Ключ до надсвідомості" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню [1794].

Максим Калашніков підкреслює: "ми стаємо свідками кризи виду "людина розумна", коли владу на Землі прагне захопити нова форма життя. Формуються величезні інформаційні суб'єкти, мережеві надістоти, які називаються големами. В них люди виступають як клітини одного супермозку, його нейронами. І чим більш примітивними стають люди, тим для големів краще. Кліткам супермозків або деталям біологічних мережевих комп'ютерів не потрібно бути складними. Це навіть шкідливо для големів. Неважливо, що самі люди при цьому щиро вважають себе вільним:

насправді все інакше. Зверніть увагу, як гіпертрофовано розвивається все, що стосується зв'язку і телекомунікацій, зберігання і передачі інформації: Інтернет, сотовий зв'язок, супутникові канали, телебачення. Големи будують свої тіла, підсилюють зв'язність людей-нейронів. На шкоду всьому іншому! В останні сорок років науково-технічний прогрес потворно викривився і подекуди просто затупцювався на місці. Здається, ці тварюки не приймають космічної експансії, революції в енергетиці, справжнього прориву в медицині, житловій справі. Їм потрібна груба економіка нафти і газу. Або "винаходи", що зводяться до нескінченного поліпшення давніх розробок..." [955, с. 3-6].

Перехід нашої планети в еру інформаційного суспільства тягне за собою принципові, якісні зміни людської цивілізації. Сьогодні вже не можна сказати, що у всі часи дорослі люди критикували молодих людей приблизно однаковим чином. Сьогоднішні молоді люди сильно відрізняються від своїх молодих попередників минулих часів. Влада, багатства, інтелектуально-моральний потенціал у світі істотно поляризуються, коли з одного боку має місце нечуваний феномен – "діти індиго", а з іншого, моральні засади молодих докорінно змінилися. Якщо 50-100 років тому такі слова, як "хабарник", "непорядна людина" та ін. сприймалися молодими людьми як образа, то зараз сприймаються як образа такі слова, як "лох", "дурень". Газета "US Today" опублікувала низку головних проблем, які хвилювали педагогічне товариство американської школи в 40-х і 80-х роках ХХ століття. У 40-х роках це: розмови на уроках, жування гумки, шум, біготня коридорами, погане шиккування перед заняттями, невідповідна одежа, бруд, то у 80-х роках це – наркоманія, алкоголізм, вагітність, суїцид, згвалтування, пограбування, хуліганство.

Зазначимо, що докорінна трансформація комунікативної сфери людської істоти відбувається на тлі глобалізаційних процесів: з появою Інтернету, мобільного зв'язку, значного збільшення та вдосконалення транспортних засобів експонентним чином активізується психологічна лабільність і мобільність людини у просторі та часі. Це в багато разів збільшує кількість і якість всіляких контактів між людьми, перетворює вид людини розумної на людину-комуніканта, людину-маніпулянта. Зазначений процес прискорює розвиток засобів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю. Це призводить до того, що сучасний світ існує в атмосфері тотального впливу всіх на всіх, а успіх на життєвому терені нині досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини.

При цьому "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план" [1069, с. 295-297].

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодої людини. Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить

письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту [700, с. 86].

Якщо психофізіологічною метою розвитку людської істоти можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Сама навіть їжа зараз докорінно змінилася: її генетичні модифікації, різні стабілізатори, підсилювачі смаку, барвники, консерванти, замітники натуральних інгредієнтів, біодобавки ... роблять їжу не тільки небезпечною для здоров'я (особливо для дітей), але й помітно знижують її енергетичну цінність, коли справджуються слова з Біблії про те, що в останні роки людина не зможе наситити себе їжею.

Важливим є також протиріччя між двома протилежними цивілізаційними тенденціями, перша з яких орієнтує розвиток людства у напрямку соціально-економічної, культурно-політичної глобалізації. Друга – пов'язана з активізацією національних інтересів розвитку націй, народів, етносів.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "інформаційний бум". Людство ще ніколи не володіло таким незліченим обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених в океані інформаційного буму. Е. Шредінгер відзначав, що ми успадкували від наших предків гостре прагнення до цільного, всеосяжного знання. Сама назва вищих інститутів пізнання – університети – нагадує нам, що споконвічно і протягом багатьох століть універсальний характер знань – це єдине, до чого може бути повна довіра. Але розширення та поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас перед незвичайною дилемою. З одного боку, ми відчуваємо, що лише сьогодні починаємо здобувати надійний матеріал для того, щоб звести в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму повністю опанувати більш ніж однією невеликою спеціальною частиною науки [2623].

Як пише Б. Сітарська, однією з найбільших загроз у часі великих змін, характерних для сучасного світу, є відставання людей від темпу і наслідків змін, які ж вони самі провокують. Йдеться про новий тип загрози, який визнається як "людська прогалина", котра виникає внаслідок значно більшого зусилля, вкладеного у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей. "Людська прогалина" – це дистанція між зростаючою складністю світу і нашою здатністю її зрозуміти, що виникає із зростання створених людьми складностей, які не встигають за поступом наших здібностей [2105, с. 263].

Пафос кризи пізнання знаходить вираження у Оноре де Бальзака: "наука єдина, а ви розчленували її!". Бернард Шоу проблему спеціалізації знань висловив таким чином: "Будь-яка професія є змовою проти непосвячених". Д.О. Гранін інтерпретує обмеженість пізнання, зрозумілу ще давнім мислителям (у вигляді "філософського кола"), за допомогою відомого парадокса: "фахівець прагне пізнати все більше про все менше, поки не буде знати все про ніщо; філософ же пізнає все менше про все більше, поки не буде знати нічого про все".

Адекватною відповіддю на зазначені вище виклики людству є синтез наукової і релігійної парадигм пізнання й освоєння світу, що відбувається не тільки в теоретичному, але й в практичному аспектах, коли відомими науковцями досліджуються паранормальні явища, а містичний і науковий світогляди починають, певним чином, теоретично узгоджуватися у сфері квантових феноменів [645; 650; 779–781; 976; 2509; 2510].

Слід сказати, синтез науки і релігії впливає також з того, що сучасна наука зіштовхнулася з величезним числом аномалій, загадкових феноменів і парадоксів. Тут можна говорити про гіпотезу вакуумного стану пси-явищ, які виявляється здатними до делокалізації у метризуємому фізичному просторі та часі, з чого випливають властивості нової просторово-часової форми руху матерії, які включають у себе багатомірність та циклічність часу, неоднорідність та анізотропність, багатовимірність та неперервність простору, який виявляє одночасно мікро- та макромасштабний характер. Можна також говорити про несилові явища, про гіпотезу теленейтрального поля. Відкриті багатоманітні форми матерії (корпускулярні види, мезони, баріони), польові форми, резонанси (резонансні частки), віртуальні частки фізичного вакууму, види матерії, що утворюються мозком людини (мислеформи, мислеобрази, психічні поля тощо), біомагнетичні поля, силові поля плазмено-вакуумної природи, біоелектромагнітні поля, теплові і акустичні біофонони і біофотони, мікро- та макролептонні оболонки, імпульсні біомагнітні поля. Підводяться підсумки сучасних наукових пошуків фізичного агента, за допомогою якого здійснюються пси-явища, при цьому більшість дослідників дійшло висновку, що цей агент характеризується такими головними властивостями: у ньому одночасно сполучаються властивості макро- та мікро- та мегасвітів; як мікроявище він підпорядковується імовірнісним законам, законам квантової статистики, квантово-механічному тунелюванню, принципу нелокальності; як макроявище він здатен багатобічно взаємодіяти з оточуючим світом і переходити в будь-які види часток, полів та випромінювань; як мегаявище він володіє релятивістськими та надрелятивістськими швидкостями, здатен змінювати властивості часу та простору, сприяти їх взаємному переходу, маючи при цьому свій унікальний просторово-часовий континуум [780; 781 787; 788; 960; 961, с. 219-222, 238-239].

Науковий і релігійний підходи до пізнання світу полярні в тому сенсі, що наука прагне розщепити світ на збагненні розумом аналітичні, дискретні елементи, а релігія – націлена на осягнення і справдження Бога чи Абсолюту як надціннісної, тотальної, цілісної сутності. Цілісність є "загальною територією" наукової і релігійної свідомості, оскільки сучасна наука відкрила ЦІЛІСНІСТЬ – фундаментальний предмет сучасного наукового дослідження. Як наслідок змінюється сам світоглядний підхід природничих наук до пізнання світу. “Дозріває думка про цілісність поведінки матерії як в малому, тобто на рівні елементарних часток, так само й у великому, тобто на рівні макрокосму” [2247, с. 137]. Постає необхідність у подоланні протиріччя між інтенсивним та екстенсивним напрямками в наукових дослідженнях [534, с. 200-202; 1690; 1806; 1807], між синтетичним та аналітичним знаннями [2606], між релігійно-міфологічним та науково-теоретичним способами пізнання світу. У системі філософських наук, природознавстві отримують розвиток інтегральні наукові розробки, що охоплюють широкий спектр феноменів дійсності [373; 952]. Одним із шляхів комплексних досліджень є суперпозиція різних гіпотез і теорій, розгляд їх у єдиному філософському контексті. Визначається: “наука йде від примітивних монокаузальних теорій, що пояснюють складний феномен однією (економічною, побутовою чи психологічною) причиною, до комплексних побудов, у самій природі яких закладена можливість варіацій і різних типів розвитку” [1107, с. 121].

Синтез науки і релігії означає повернення людства, яке досягло високого науково-технічного рівня розвитку, до своїх сакральних духовних джерел. Цей розвиток, що виявляє діалектичну схему будь-якої зміни (теза – антитеза – синтез), можна представити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, суб'єкт і об'єкт).

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація.

Третій етап пов'язаний з процесом злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, з якою вони впливають один на одного. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий методологічний принцип філософського синтезу знань, яка має розв'язати гостру суперечність між сциентичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциентично-технократичних цінностей із вищими духовними [1746, с. 204-205]. Таке поєднання, як вважає І.Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу [1895].

Це, у свою чергу, потребує розробки і озброєння вихованців: "методикою розкриття субстанціональної єдності різних, протилежних властивостей реального світу; методикою розв'язання внутрішніх конфліктів за допомогою внутрішнього діалогу із самим собою, оточуючими, життєвим чи літературним ідеалом, Богом; методикою пошуку численних шляхів розв'язання певної проблеми" [1746, с. 206].

При цьому, на думку науковців, саме освіта має бути вирішальним чинником та засобом для подолання сучасних цивілізаційних викликів та загроз. Останнє відображається у головних положеннях *критично-креативної (трансформаційної) освітньої парадигми*, модернізованої і доповненої К.В. Корсаком:

1. Орієнтація на формування вільної людини, готової до розв'язування багатофакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві.

2. Пріоритет інтересів суспільних груп та окремої особи у вихованні та навчанні.

3. Активна та діяльнісна форма "спільного" навчання через об'єднання зусиль вихованців та викладачів з метою переважного розвитку особистості та критично-креативних здібностей молодого громадянина як "людини відповідальної", здатної розв'язувати особисті та глобальні проблеми.

4. Учення про людину як складну і багатомірну сутність, застосування у вихованні та навчанні новітніх досягнень наукового людинознавства, участь молоді у визначенні форм, змісту і методів навчання.

5. Гуманістична педагогіка (педагогіка співробітництва), не авторитарний тип управління системою освіти, панівна роль громадськості в освітній політиці і вирішенні головних питань діяльності кожного закладу освіти.

6. Застосування на вищих рівнях освіти принципу "від майбутнього до сучасного", вільний доступ до правдивої інформації, підготовка молоді до інноваційної діяльності, неперервної самоосвіти, трансформації суспільства і збереження природного довкілля через утворення і формування "людства", здатного до усвідомлення дій реальної єдності [1148, с. 19-20].

Зазначене вище виражає певний зміст так званої *синтетичної революції в механізмах цивілізованого розвитку*, до якого, за А.І. Субетто, входять:

- системна революція – стрибок у системності соціумів, економік, усієї світової цивілізації; її складовими є – екологічна (зростання екологічної взаємопов'язаності буття людства), технологічна, інформаційна революції;

- людська революція – стрибок у системності внутрішнього світу людини, насамперед це трансформація імперативу всебічності, гармонійно розвинутої людини в екологічний і економічний імператив;

- інтелектуально-інноваційна революція – стрибок в інноваційній динаміці соціально-економічного, технологічного і наукового розвитку;

- квалітативна революція – революція якості, яка торкається всіх форм і механізмів цивілізаційного розвитку;

- рефлексивно-методологічна революція – революція в основах науки і культури, насамперед, суспільствознавства і людинознавства, що пов'язана з новими парадигмами в організації єдиного корпусу знань, проблемною організацією наук, посиленням проектних процесів управління розвитком науки;

- освітня революція – узагальнююча ланка, яка відбиває названі зміни через призму освіти і визначає синтетичний процес формування нової якості освіти [2244].

Зазначене вище допомагає зрозуміти умови виникнення низки суперечностей між традиційними підходами до розвитку особистості та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та інтегративного підходу, а саме, суперечностей між:

- загальносуспільними та індивідуальними інтересами людини;
- об'єктивною потребою суспільства у формуванні особистості суб'єктів навчальної діяльності і неадекватними можливостями сучасної системи освіти;
- потребою в інтеграції виховних впливів усіх форм організації виховання у школі як соціального інституту і відсутністю таких зв'язків у реальній практиці;
- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов мінливого середовища;
- орієнтацією навчальної діяльності на попередній соціальний досвід і спрямованістю студента на майбутній зміст професійної діяльності, який виявляє невідомі ситуації й умови педагогічної праці;
- фронтальним викладенням знань та їх індивідуальним засвоєнням;
- теоретичним шляхом розв'язання навчальних та виробничих проблем і труднощами їх практичної реалізації;
- тенденцією до все більш вузької наукової й предметної спеціалізації, розширення і поглиблення вмінь вирішувати конкретні проблеми в окремих видах діяльності і потребою в оволодінні найважливішими знаннями основних галузей людської культури й у досягненні на цій основі глибокого розуміння власного місця і ролі у багатогранному світі;
- традиційним лінійним мисленням і нелінійним імовірнісним синергетичним мисленням;
- декларацією особистісно орієнтованої парадигми навчання та виховання й відсутністю ефективних технологій її реалізації;
- системою освіти, вибудованої відповідно до ідеалів, норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатогранним і варіативним.

Відтак, сучасна педагогічна наука має бути спрямована на фундаментальне розв'язання суперечностей, які виникають у процесі формування особистості суб'єктів навчальної діяльності.

Об'єктом пропонованого читачеві дослідження є теоретико-методологічні засади розвитку особистості у контексті інтегративного підходу, а його **предметом** – цільові орієнтири розвитку зростаючої особистості впродовж освітнього маршруту. **Мета** дослідження полягає у виявленні психолого-педагогічних та загальнонаукових передумов (тенденцій, закономірностей, орієнтирів, чинників, детермінант, механізмів) розвитку особистості суб'єкта навчальної діяльності у сфері освітньої траєкторії.

Методологічною основою дослідження є провідні положення теорії пізнання та її основні принципи (історизму, системності, об'єктивності, взаємозумовленості та взаємозв'язку); теоретичні уявлення про організацію освітнього процесу; діалектичний зв'язок явищ об'єктивної й суб'єктивної дійсності, єдність свідомості та діяльності у процесі формування особистості, зв'язок теорії та практики у розумінні світу, принцип трансформації суспільних цінностей в особистісні новоутворення. Дослідження також базується на філософському положенні про соціальну сутність людини, про свободу вибору як вираження морально-духовного ядра особистості; про формування особистості в єдності пізнання, спілкування і діяльності.

Крім того, дослідження ґрунтується на *сучасних наукових підходах*: системному, синергетичному, акмеологічному, особистісно орієнтованому, суб'єкт-суб'єктному, діяльнісному, культурологічному, цивілізаційному, історико-логічному, діалоговому, інтегративному, професіографічному, контекстному, суб'єктно-діяльнісному, герменевтичному, рефлексивному, цільовому, фундаменталізаційному, задачному, суб'єктному, аксіологічному, технологічному, компетентнісному, середовищному, ресурсному, коеволюційно-ноосферному, природовідповідному, амбівалентному, партисипативному, наративному, подійному, філософсько-антропологічному.

Теоретичну основу становлять як принципи загальнодержавних нормативних документів, у яких відображено основні ідеї національної освіти (Конституція України, Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті), так і положення наукових праць з проблем педагогіки, психології, психофізіології, психофізики, медицини, лінгвістики, психолінгвістики, філософії, соціології, культурології, релігієзнавства, міфології, антропології, акмеології, екології, палеопсихології, логіки (класичної, діалектичної, некласичної), постнекласики, синергетики, системного аналізу та системології, кібернетики та теорії управління, квантової фізики та космології, природознавства в цілому; теорій особистості та діяльності (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.); теорії суб'єктивних ставлень особистості (І.Д. Бех, О.Р. Лазурський, Б.Ф. Ломов, В.Н. М'ясищев); психолого-педагогічної науки про сутність і структуру активної позиції особистості (Б.Г. Анан'єв, Л.І. Божович, В.І. Войтко, В.М. М'ясищев, Б.Д. Паригін, С.Л. Рубінштейн); системно-структурного підходу до аналізу педагогічних явищ (В.Г. Афанасьєв, Л. Бараланфі, І.В. Блауберг, Н.В. Кузьміна, В.М. Садовський, А.І. Уйомов, Ю.Г. Юдін та ін.); теорії синергетики та самоорганізації (В.І. Аршинов, Є.М. Князева, С.П. Курдюмов, А.П. Назаретян, І. Р. Пригожин та ін.); філософської концепції цілісності (В.В. Кизима, І.З. Цехмістро та ін.); концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини (Б.Г. Анан'єв, Н.М. Брагіна, В.Л. Деглін, Т.А. Доброхотова та ін.); вчення нейро-лінгвістичного програмування про репрезентативні системи людини (Р. Бендлер, Дж. Гріндер, Дж. Делозье, Р. Ділтс, Л. Кемірон); особистісно орієнтованої парадигми освіти (І.Д. Бех, В.М. Доній, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, С.І. Подмазін, О.В. Сухомлинська та ін.).

У монографії *вперше* обґрунтовано:

- універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та загальнонаукових феноменів;
- психолого-педагогічний аспект універсальної парадигми розвитку;
- концепцію критичних явищ у контексті психолого-педагогічних феноменів;
- авторську концепцію розв'язання проблемних ситуацій, прийняття рішення (універсальний алгоритм життєдіяльності);
- структуру людини та інших психолого-педагогічних феноменів, що базуються на положеннях загальної теорії систем та універсальної моделі буття;
- цільові орієнтири розвитку особистості, які реалізуються у площині універсального пояснювального принципу;
- інтегративний психолого-педагогічний і філософсько-природничий підхід до цілей та механізмів розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії;
- авторську концепцію основ педагогічної теорії;
- авторську концепцію духовного розвитку особистості;
- педагогічні начала вчення про особистість як трансцендентну сутність;
- педагогічну концепцію фрактально-голограмного парадоксального мислення;
- системне формально-логічне підґрунтя класифікації проблемних ситуацій;
- деякі аспекти універсальної моделі буття як всезагальної структурної основи аналізу природничих і гуманітарних феноменів;
- модель штучної свідомості у її педагогічному аспекті.

Крім того *вперше*:

- окреслюються можливості побудови інтегративної педагогічної теорії у рамках нової інтегративної парадигми; практичний підхід до реалізації виявлених освітніх цілей у процесі використання стимульного матеріалу, що має вербально-дискурсивний характер та використовується у вигляді педагогічних (проблемних) задач, метаморфоз, парадоксів;

• репрезентується нова навчальна дисципліна у рамках інтегративної освітньої парадигми – інтегративне людинознавство, яке сполучає гуманітарні та природознавчі дисципліни, спираючись як на наукові, так і на релігійні засади розвитку особистості;

• окреслюється новий напрям педагогіки – педагогіка життєвих фактів;

• у зв'язку з розвитком нової наукової парадигми та відповідними докорінними парадигмальними змінами, що відбуваються на сучасному науковому ландшафті, у науковий обіг вводяться нові наукові факти та теоретичні об'єкти, маловідомі багатьом педагогам та науковцям, що досліджують педагогічну дійсність.

Подальшого розвитку й уточнення набули положення загальної теорії систем, система педагогічного знання, педагогічна теорія та концепція педагогічної дійсності, теорія розвитку особистості, концепція навчальної казки, концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, головні аспекти педагогічної синергетики та інші актуальні питання психолого-педагогічної теорії і практики.

У цілому праця має таку **логіку розгортання**. Передусім обґрунтовується актуальність проблеми розробки інтегративного психолого-педагогічного і філософсько-природничого підходів до розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії, обґрунтовується універсальний пояснювальний принцип загальнонаукових та психолого-педагогічних феноменів, виявляються можливості побудови інтегративної педагогічної теорії у рамках нової інтегративної парадигми. При цьому читач підводиться до висновку про необхідність розширення сфери педагогічного дослідження, використання можливостей міждисциплінарного наукового синтезу – фундаментальних загальнонаукових і філософських закономірностей розвитку предметів та явищ нашого світу. Для цього репрезентується універсальна парадигма розвитку (її синергетичний аспект – теорія аналізу і синтезу критичних явищ), концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини (та її когнітивний аспект – концепція розв'язання проблемних ситуацій, прийняття рішення). На цій основі, виходячи із завдань щодо подолання кризи в освітній сфері, аналізується цільовий аспект розвитку особистості людини у ракурсі трьох обґрунтованих пріоритетних педагогічних цілей. Далі репрезентується практичний підхід до реалізації виявлених освітніх цілей у рамках використання стимульного матеріалу, що має вербально-дискурсивний характер у вигляді виховних та навчальних (проблемних) задач, метаморфоз, парадоксів. Робиться висновок, що розвивати людину – це, передусім, вчити її самозмінюватися, для чого і слугує стимульний матеріал – лише один із практичних аспектів реалізації завдання з розвитку особистості вихованця.

Останніми роками філософськими, психолого-педагогічними, соціальними й іншими людинознавчими науками накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал щодо розвитку особистості в системі освіти, який потребує свого аналітичного вивчення, пояснення й узагальнення. Відтак, представлена праця є спробою обґрунтувати нову інтегративну педагогічну парадигму, психолого-педагогічний зміст якої доповнюється більш широким філософсько-природничим контекстом: у праці використано понад 2800 джерел, серед яких приблизно половина стосується психолого-педагогічної проблематики, а інша – реалізує філософсько-природничий контекст дослідження. При цьому педагогічна теорія тут сповнюється всезагальним філософським та науковим сенсом, що і відповідає інтегративному підходу до побудови педагогічної парадигми. Відтак, книга є спробою побудови *своєрідної суми педагогічного знання*, покликаної, подібно до "*Суми теології*" Фоми Аквінського [37], "*Суми технології*" Станіслава Лема [1298], "*Суми антропології*" Б.А. Діденка [735], "*Суми педагогіки*" італійського педагога і філософа Джентиле Джованні (1875-1944) [727], репрезентувати цілісний системний сенс досліджуваного явища.

Праця постає комплексним міждисциплінарним дослідженням, що характеризується надзвичайно високою інформаційно-теоретичною щільністю викладення матеріалу, оскільки залучає такі предметні галузі, як педагогіка, психологія, акмеологія, біологія, біоритмологія, екологія, психофізіологія, психофізика, когнітивна психофізика, медицина, лінгвістика, психолінгвістика, філософія як форма

суспільної свідомості, міфологія, етика, естетика, соціологія, культурологія, релігієзнавство, богослов'я, літературознавство, антропологія, логіка (класична, діалектична, некласична), семіотика, постнекласика, синергетика, системний аналіз та системологія, кібернетика та теорія управління, квантова фізика та космологія, природознавство в цілому.

Зазначимо також, що праця містить комплексну багаторівневу інформацію з проблеми дослідження, що розглядається під кутом зору багатьох наук (це характерно для природних мов, яким притаманна певна інформаційна надмірність). Такий виклад матеріалу допоможе шановному читачеві сформулювати розуміння проблемного поля дослідження та вводить його у нашу педагогічну лабораторію. Відтак, пропонується праця відіграє роль навчального матеріалу, що має міждисциплінарний характер та репрезентує нову навчальну дисципліну – *інтегративне людинознавство*.

При цьому структуралізація матеріалу орієнтувалася на елементи розробленого універсального пояснювального принципу (який оперує такими фундаментальними теоретичними конструктами, як рух, зв'язок, взаємодія), коли феномен руху освоюється завдяки універсальній парадигмі розвитку, феномен зв'язку – на основі концепції функціональної асиметрії головного мозку людини та процедурі екстраполяції триадного пояснювального принципу на різні предметні галузі дослідження. А феномен взаємодії репрезентований у праці у самому процесі руху авторської думки через взаємодію теоретичних і фактологічних об'єктів та конструктів.

Суттєво, що викладення книги здійснено на основі засобу рекурсії (циклічності, послідовного повертання до виголошених тез), який застосовується при написанні літературних творів [94, с. 128-140]. Цей спосіб впливає із принципу фрактально-голограмної будови Всесвіту (“все у всьому”) та передбачає повтори, “оскільки певні базові мають бути переформульовані згідно до категорій тієї галузі пізнання, про яку йдеться в конкретному розділі” [1942, с. 9]. Такий спосіб викладу також відповідає актуалізації синергетичної моделі освіти, що, з погляду В.А. Цикіна, передбачає розвиток інтеграції засобів оволодіння людиною світом та орієнтацію на вивчення комплексних дисциплін, де навчальний матеріал вибудовується за принципом спіралі й відбувається його багаторазове повторення на більш високому рівні [2512, с. 175-176].

Кожний розділ, підрозділ праці ілюструється численними епіграфами, які у концентрованому вигляді відображають зміст та провідні ідеї цих розділів, що демонструє універсальну діалектичну схему розвитку думки від її синтетичного синхронічного етапу до аналітичного, лінійного, діахронічного, а потім знову до синтетичного етапу її розгортання. Відтак, організація наукової праці передбачає використання крім лінійно-дискурсивного, аналітичного також і циклічно-концентрованого, синтетичного викладу матеріалу. Найбільш яскравим прикладом цього є побудова дисертації, назва якої виражає в найбільш концентрованому вигляді її суть. Далі йде перший етап лінійного розгортання дисертації – її зміст. Потім – наступний етап концентрації думки – викладення вступу. Далі у викладенні основного змісту дослідження знову маємо його лінійне розгортання, яке періодично концентрується у вигляді проміжних висновків у кінці параграфів, часткових і загального висновків. Автореферат дисертації – подальший етап концентрації наукової думки, який містить ще один рівень її концентрації – загальні висновки, що досягають максимального ступеня концентрації в анотаціях.

Матеріали нашого дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, а також у процесі викладання курсів педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності та інших психолого-педагогічних дисциплін, у науково-дослідній роботі студентів, магістрантів, аспірантів та у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Роль освіти полягає ще й у тому, щоб досягти розуміння зв'язків і узгодженості між різними галузями знання і досвіду. Щоб зрозуміти великий витвір мистецтва, потрібно дивитися на всю картину в цілому, намагаючись збагнути відносини між усіма її деталями, а не зосереджуватися на якомусь одному з її фрагментів... Для вивчення нас самих і людей, котрі нас оточують, недостатньо займатися лише наукою. Для цього потрібне знання філософії, літератури, мистецтва, музики, історії і багатьох інших галузей... Отже, аби стати освіченою людиною, важливо прилучитися також і до сукупності усіх галузей знань, розкрити взаємовідносини між ними.

Д. Гудінг, Дж. Леннокс [654, с. 9-10]

Історія науки свідчить – кожен новий крок у пізнанні фундаментальних законів природи дозволяє ставити на службу людству невідомі раніше сили

А.А. Логунов

Що ми, люди, шукаємо в історії творіння, – так це спосіб пізнання світу, який відкриє нам дещо, що виходить за межі даних досвіду, дає нам знання і одночасно формує нас... Ось що потрібне людям. Ось чого просить душа.

Дж. Кемпбелл

Перш ніж сперечатися, давайте спочатку домовимося про терміни

Г.В. Плеханов

Якщо б видимість збігалася із сутністю, ніяка наука не була б потрібною

1.1. Обґрунтування універсального пояснювального принципу

загальнонаукових та психолого-педагогічних феноменів

Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона, насамперед, має знати людину у всіх відношеннях

К.Д. Ушинський [2377, с. 21-45].

Сучасне наукове знання можна отримати тільки на стиках наук, коли інтегративний, міждисциплінарний підхід набуває особливого значення

В.Г. Кремень

У педагогічному процесі більше, ніж у будь-якій іншій справі, складних, багатограних зв'язків між явищами... Від кожного конкретного явища, конкретної речі... ідуть десятки і сотні невидимих ниток до узагальнюючих висновків.

В.О. Сухомлинський

Однією з важливих є проблема виховання так званого ноосферного світогляду. Для цього слід орієнтуватися на розкриття субстанціональної єдності різних, кінцеві кінцем, протилежних явищ реального світу, в тому числі будь-яких протилежних інтересів, цінностей людей

С.С. Пальчевський [1746, с. 202]

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, назріла нагальна необхідність побудувати інтегративну систему освіти, яка узагальнювала б наявні освітні парадигми та поєднувати психофізіологічний, етико-світоглядний, соціально-політичний, культурно-історичний, соціоприродний, космопланетарний контексти людського буття. У межах цієї системи мають інтегруватися навчання і виховання, наука і світогляд, моральне і фактологічне, належне і дійсне, індивідуальне та колективне (спроба поєднати індивідуальне і колективне знаходить вияв у комунітаріанізмі – сучасній тенденції західного світу [1399, с. 254]). Відтак, інтегративна система освіти має виражати принцип єдності людини та світу, бути орієнтованою на певний синтез знань, оскільки будь-яке прагнення щось збагнути (зокрема, зрозуміти як функціонує така система освіти, котра відповідала б вимогам сучасного історичного моменту) передбачає цілісне охоплення явища, яке вивчається, що потребує використання філософського аналізу, оскільки саме філософія як форма суспільної свідомості покликана відображати світ у всій повноті його гносеологічних, онтологічних та аксіологічних складових. Освіта, яка не спирається на філософське обґрунтування вчення про людину і її місце у природі, історії, культурі, неминуче наближає нас до "сутінок освіти", що згущаються [2649].

Таким чином, в основі інтегративної системи освіти має покладатися цілісне уявлення про соціо-космопланетарний світ, в якому існує людина. Такою всезагальною характеристикою цього світу виступає рух, який *концептуально сполучає різні теоретичні підходи і тому постає загальним теоретичним ґрунтом для їх синтезу в рамках інтегративної педагогіки*. Крім того, рух виступає *найважливішим атрибутом і механізмом існування матерії*. Тому головний зміст життя і фундаментальний спосіб існування людини є її рух, зміна в часі і просторі, найбільш повне і інтенсивне вираження яких спостерігається в дитячому і юнацькому віці людської істоти, де цей розвиток як соціально-особистісний феномен реалізується у вигляді процесу навчання, виховання і освіти, що актуалізується у рамках шкільної системи. Таким чином, основний зміст суспільного та індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освітньої діяльності школи, яка виконує соціальне замовлення суспільства та постає провідним суспільним інститутом, значення якого, як вважав Дж. Дьюї, важко переоцінити, оскільки школа може створити такий проект типу суспільства, який нам хотілося б здійснити; впливаючи на дітей у певному напрямку, ми поступово змінили б і характер дорослого суспільства [794].

Відтак, проблема освітньої траєкторії розвитку людини є головною проблемою наук про людину – педагогіки і психології – які серед інших наук мають відігравати провідну роль, оскільки у центрі будь-якої наукової проблеми прямо чи опосередковано знаходиться людина.

Тому актуальною є розробка інтегративного підходу до розуміння цілей та механізму розвитку людини, що має покладатися в основу нової освітньої парадигми. Новизна цього підходу полягає не тільки в тому, що у його концептуальній площині має обґрунтовуватися нова освітня мета, але й в комплексному аналізі цієї мети, який залучає різні наукові напрями. Такий підхід сприятиме збагаченню психолого-педагогічних досліджень розвитку людини, який здійснюється завдяки концептуалізації психолого-педагогічних та філософсько-природничих засад розвитку особистості в системі освіти на основі обґрунтування інтегративної педагогічної парадигми, яка ґрунтується на теорії метаморфозно-трансформаційної педагогіки.

Остання має інтегрувати сутність педагогіки, наріжного феномена соціальної реальності, який базується на певній теорії, що, через філософський принцип єдності світу, має фокусуватися на сутнісних аспектах буття в цілому. Ось чому для обґрунтування теоретичних засад інтегративної педагогічної парадигми необхідно звернутися до її наріжних витоків, які лежать в глибині соціальної організації, а вона, у свою чергу, базується на фундаментальних принципах буття.

Цей важливий висновок впливає із проблеми побудови будь-якої наукової теорії, що ілюструється теоремою К. Гьоделя про неповноту. Відповідно до цієї теореми, у достатньо повній і цілісній теоретичній конструкції, логічній мові є істинні твердження (положення), які неможливо ні спростувати, ані довести за допомогою засобів, формалізованих у даній мові, що виражає аксіоматичний характер підстав будь-якої теоретичної конструкції [1055, с. 303; 1273; 2277]. Відтак повне логічне обґрунтування всіх без виключення положень будь-якої теорії є неможливим у рамках даної теорії. Тому навіть питання про реальність нашого світу не може бути позитивно розв'язаним у рамках матеріалістичної теорії, а сама теза матеріалізму про об'єктивне існування зовнішнього світу приймається нею як очевидна, але не логічно доведена істина [395, с. 161], коли питання про реальність світу не є прерогативою чистої теорії [989, с. 101-102].

Таким чином, теоретичні концепти (такі, як концепція, теорія, парадигма), з одного боку, внутрішньо суперечливі й обмежені, а з іншого, – мають специфічне поле застосування. Отже, для їх *всебічної актуалізації та розвитку потрібна більш повна, широка теорія (чи парадигма)*. Це вимагає подолання обмеження будь-якої, у тому числі педагогічної теоретичної побудови, що передбачає включення її в контекст більш

широкої теорії, використання додаткових теоретичних та практичних уявлень. На думку М. Борна, навіть в обмежених наукових галузях опис всієї системи в єдиній картині неможливий – існують додаткові образи, які одночасно не можуть застосовуватися в одному контексті, однак один одному все ж не суперечать і які тільки спільно вичерпують ціле [339, с. 208]. Як зазначає Ю.С. Владимиров, природничонаукове осмислення світу є результатом зіставлення декількох світобачень, які відображають різні точки зору, зорієнтовані на використання різних комбінацій взаємно доповнюючих одна одну категорій [480, с. 6-7], тим більше, що багато великих наукових відкриттів здійснювалось на перетині наукових напрямів. При цьому комплементарність, взаємна доповнювальність теоретичних об'єктів створює нову системну цілісність з новими сенсоутворювальними векторами. Як писав Б. Паскаль, "нехай не говорять, що я не сказав нічого нового: новою є сама диспозиція матеріалу..." [див.: 2621, с. 19]

Відтак, розвиток будь-якої теорії визначається тією метою, яку сформулював ще І. Ньютон: пояснити якомога більшу кількість фактів якомога меншою кількістю вихідних положень. Саме це й має місце в процесі еволюції теоретичних уявлень про світ [595, с. 8-12]. Теорія постає відкритою системою, що дозволяє їй асимілювати нові факти і розповсюджувати їх на нові сфери реальності. Сутнісне ж ядро теорії, як засвідчує історія розвитку науки, може бути зведеним до єдиного принципу та виявляє загальний і універсальний характер. Це мало місце в механіці, коли три закони Ньютона (з яких виводились всі факти класичної механіки) були згодом зведені до одного – принципу найменшого зусилля. В геометричній оптиці закони розповсюдження, відображення і заломлення світла були редуційовані до принципу найшвидшого шляху Ферма. Кількість рівнянь Максвелла, які охоплювали всі факти електродинаміки, спочатку дорівнювала двадцяти чотирьом; Герц і Хевісайд звели їх до чотирьох, а теорія відносності – до одного. Тому ідеальна динамічна теорія має бути централізованою, коли всі часткові закономірності мають виводитися із одного центрального принципу, що реалізує принцип природовідповідності, оскільки, як вважав І. Бернуллі, природа завжди діє найпростішим чином.

Дещо подібне ми спостерігаємо в економіці, де система товарного обміну також розвивалась у напрямку централізації, коли, врешті-решт, виокремився універсальний товар – гроші. Нервова система також еволюціонувала у напрямку централізації (від дифузної до центральної). Взагалі можна сказати, що наука як форма суспільної свідомості рухається у напрямку формулювання теоретичних узагальнень. Як пише Г.І. Наан, природа являє собою нерозривне ціле, але пізнати її ми можемо тільки через її частини, розділюючи її на окремі сутності. На шляху пізнання такі "безсумнівно різні" сутності крок за кроком поєднуються (маса з енергією, простір з часом, а ще раніше, оптичні, електричні та магнітні явища тощо). Може речовина та простір-час є різними проекціями єдиної більш фундаментальної сутності. І це – всього лише перефрази Гете: "у природи все єдино, в ній немає ні ядра, ані шкарлупи" [1835; 1834].

Відтак, в ідеалі наукова теорія має базуватися на всезагальній (фундаментальній) моністичній філософсько-природничій теорії, що пояснює буття в цілому. Цей висновок частково застосовується в процесі розробки будь-якої наукової теорії, оскільки вона використовує всезагальні наукові принципи – закони діалектики, філософський принцип цілісності світу, певні закономірності, у тому числі відкриті в рамках новітніх міждисциплінарних наукових напрямів, таких як синергетика, семантика та психосемантика, антропософія, акмеологія, сугестопедія, сексологія, екологія, психофізика та когнітивна психофізика, психоматематика, психоастрономія, симетрика, гомеостатика, еволюціоніка, біосиметрика, хронобіологія, космопсихобіологія та ін., поява яких, за висловом Е. де Боно, засвідчує про те, що "з мірою зростання значущості ідей необхідність їх взаємовідношення з іншими галузями знання стає дедалі більш очевидним" [326, с. 100].

Можна говорити про спеціальну теоретичну процедуру *узагальнення реальності*, яка стосується обґрунтування наукової теорії. Так, академіки А.І. Берг і М.І. Амосов сформулювали такі особливості моделей різних поверхів узагальнення реальності [74; 75; 213]. *По-перше*, чим вищим є поверх моделі, тим більше коло подій вона відображає і осмислює; *по-друге*, чим вищим є поверх, тим більшу кількість можливих моделей він містить; *по-третє*, оскільки характер поверхового перекодування є імовірнісний, втрати інформації зростають у міру підвищення поверху моделі; *по-четверте*, з цієї ж причини за допомогою моделі вищого поверху не можна точно відтворити первинну інформацію; *по-п'яте*, з однієї і тієї ж первинної інформації можна виділити багато систем; *по-шосте*, системи моделей відображають суб'єктивність того, хто займається моделюванням; *в-сьомих*, найбільша повнота відомостей про об'єкт при приблизному перекодуванні досягається за наявності моделей нижчих і вищих поверхів одночасно; тоді з'являється можливість мати і "первинну картину", і її різні сенси; *по-восьме*, поверхова й імовірнісна переробка інформації є єдино можливим шляхом пізнання складних і надскладних систем, оскільки вона (переробка) вимагає меншого об'єму пам'яті і полегшує пошук потрібних відомостей.

Таким чином, сформульовані особливості взаємодії моделей різних поверхів реальності засвідчують про те, що чим більш фундаментальною є модель, тим більш вона є простою, а для її екстраполяції на нижчі рівні реальності потрібне *багатозначне, парадоксальне системне мислення*, яке може зіставляти єдину фундаментальну (глибинну) та численні поверхові моделі. Це виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого ані великого". Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем світу реалізується тільки за умови єдності цього світу, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним и необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елемента із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всьому", "немає ні малого, ані великого".

Отже, зазначений феномен "все у всьому" з позиції теоретичної біології можна визначити як "інтегральну й іманентну якість цілого, яке суґубо специфічно характеризує предмет і в той же час є внутрішньою основою для всіх його сторін (частин)" [2678, с. 22]. Ціле можна вважати й коаліцією як способом організації елементів, що при їх поєднанні "спроможні здійснити те, чого кожний окремий елемент ніколи не зміг би досягнути"; коаліція при цьому підпорядковується правилу нелінійного нададдитивного складання і може бути співвіднесена з негативною ентропією [2401, с. 8], з гіпотетичним "резервуаром антиентропії", який усуває термодинамічний парадокс мислення (яке володіє нададдитивними, тобто надлишковими, властивостями цілого), що у контексті термодинамічних процесів постає "енергетично безкоштовним" феноменом [1064; 2510, с. 77-78].

Принцип "все у всьому", який сформулював ще Анаксагор і який ми знаходимо в біблійському очікуванні "да буде Бог увесь у всьому" (1 Кор. 15, 28), знаходить відображення у теоретичній біології: "чим більш елементарним є структурний рівень живої матерії, тим протилежний рівень, що рефлексує в ньому, виявляється більш високим (атом – біосфера)" [2678, с. 211].

Зазначені міркування складають одну із теоретичних засад нашого універсального пояснювального принципу, який орієнтується на фундаментальні витoki буття, на його

глибинну структуру та закладає підґрунтя для синтезу гуманітарних і природничих наук.

Одним із аспектів фундаментальної теорії буття є теорія, що пояснює походження, розвиток та будову Всесвіту: як зазначали древні мислителі, "якщо хочеш з'ясувати сутність предмету, з'ясууй його генезу". Розглянемо *аксіоматичні засади цієї теорії, які виявляються на рівні філософської рефлексії щодо фундаментальної архітекτονіки буття.*

1.1.1 Аксіоматичні засади теорії буття як універсального пояснювального принципу

Будь-яке визначення поняття пов'язане з виявленням інваріантних властивостей в їх відносинах

С.Л. Рубінштейн

Всі науки настільки пов'язані між собою, що легше вивчати їх всіх відразу, ніж яку-небудь з них окремо від решти всіх

Р. Декарт

*Природа – сфинкс. И тем она верней
Своим искусом губит человека,
Что, может статься, никакой от века
Загадки нет и не было у ней*

Ф. Тютчев

Природа є простою і не буянить зайвими причинами

І. Ньютон

Краса є тим, що доставляє найбільшу кількість інформації у найкоротший час

Ф. Гемстергейс

Перше, на що звертає увагу дослідник, який вивчає світ, – це

(1) *взаємодія* форм буття (що виявляє їх взаємну детермінацію) й їх

(2) *рух* як спосіб і результат реалізації цієї взаємодії (тобто зміна, трансформація, що може привести до розвитку: через рух предметів реалізується їх зміна, у результаті чого може відбуватися розвиток як поступальний рух, еволюція, перехід від одного стану до іншого). Третім самоочевидним фундаментальним аспектом буття є

(3) *зв'язок* (відношення, диспозиція), що встановлюється між взаємодіючими предметами та явищами.

Ці три фундаментальні категорії у теоретичному наближенні постають універсальними категоріями будь-якої предметної наукової галузі. Так, як пише В.І. Бондар, в основі розвитку лежать два діалектично пов'язані процеси: рух і взаємодія [318, с. 14]. При цьому, зазначає цей автор, рух і взаємодія як доміанти предмета дидактики по-різному враховувалися дидактами різних періодів її розвитку. Так, Я.А. Коменський першочерговим вважав взаємодію вчителя й учнів, рекомендував враховувати принципи навчання, ставив у центр уваги принцип природовідповідності як відображення природного ходу речей. К.Д. Ушинський вийшов на новий аспект предмета дидактики – розвивальне навчання, що реалізується в умовах гуманістичної взаємодії вчителя й учнів, опосередкованої науковим змістом освіти. Дж. Дьюї дбав про поєднання руху (розвитку) і взаємодії, опосередкованої змістом навчання, засвоєння якого сприяє включенню дітей у діяльність з вирішення практичних завдань. С. Френе обстоював засади "прогресивної педагогіки" – саморух, саморозвиток, самодіяльність дітей з подальшою корекцією результатів учіння й навчання [318, с. 14-15].

Суттєво, що *закон системних перебудов*, який постає системною універсалією, виявляє певні шляхи зміни саме трьох фундаментальних аспектів (*кількості, якості, відношень*) будь-якого об'єкта [2358, с. 21]. При цьому, людське мислення також оперує трьома базовими елементарними пропозиційними операціями (угрупованнями першого порядку), на яких будуються інші логічні операції, а саме [2510, с. 24]: проста класифікація (відповідає зв'язку), заміщення чи реципроктні підстановки усередині класифікацій (відповідає руху), помноження класифікацій (відповідає взаємодії).

Три зазначені фундаментальні категорії знаходять свої вираження у контексті онто- та філогенетичного розвитку людини, який у своєму найбільш глибинному сенсі

реалізується як процес формування у дитини мовних знань, умінь та навичок. Експерименти із сліпоглухоніми дітьми щодо формування у них вищих психічних функцій, які проводилися, за відомих причин, у найбільш "чистих" експериментальних умовах, засвідчили, що існує єдиний спосіб мовного розвитку сліпоглухонімих дітей, а саме – через формування у них найпростіших навичок самообслуговування (вміння самостійно їсти, користуючись ложкою, одягатися, роздягатися та ін.). Таким чином, мова як сутнісний атрибут людини розвивається через формування у дітей уміння взаємодіяти зі світом за допомогою штучних посередників – предметів, які згодом постають знаряддям діяльності, що дозволяє сформувати у дитини людське ставлення до світу [1489]. Тобто тільки коли вихователь починає залучати дитину до певного способу дій із річчю-посередником (річчю-знаряддям), ця річ "оживляється" у свідомості та постає основою для входження дитини у предметно-знаковий світ людської культури через діяльність з її освоєння [2313, с. 75-77]. Таким чином, розвиток людини як *Homo Sapiens* передбачає *взаємодію* дитини зі світом за допомогою *зв'язку* (речі-посередника), що приводить до *руху* дитини у сфері людських стосунків.

Ця закономірність розвитку людини пояснюється "*знаковою ситуацією*" Г. Фреге, що узагальнює знаково-символічну реальність [2051, с. 13; 2751]. Перш за все, предмет, явище (денотат) – це динамічна, рухома сутність, яка актуалізується саме завдяки *руху* (світ та його складові – це рух, вібрація, коливання, хвиля, починаючи від елементарних часток, які характеризуються хвильовими якостями, і закінчуючи Всесвітом, який змінюється коливальним, циклічним чином). Знак постає *зв'язком* між річчю і людиною. А десигнат, у свою чергу, як поняття, формується через *взаємодію* людини і світу.

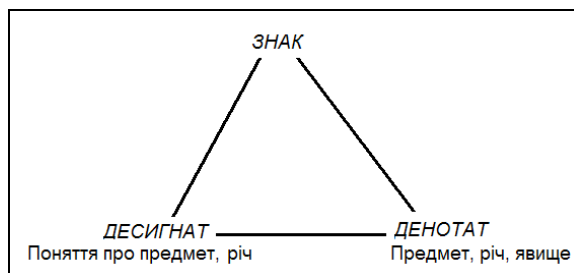


Рис. 1.1. Знакова ситуація

Звідси впливають схема діалогічних систем В.А. Звягінцева (дійсність – сенс – текст) [881], а також три рівня семіотичного дослідження мови: *синтаксичний* (відношення знаків між собою); *семантичний* (відношення знаків до предметів, які вони позначають); і *прагматичний* – відношення знаків до конкретної дійсності, до людини, яка вживає ці знаки та формує певні поняття про світ. Саме на цій основі у психічному розвитку людини виділяється освоєння трьох взаємопов'язаних ліній: 1) предметно-специфічні знання та уміння; 2) операціональна лінія взаємодії зі світом; 3) семіотична функція у сукупності її складових [2051, с. 17, 274].

Суттєво, що три зазначені фундаментальні категорії корелюють із трьома фізичними параметрами елементарних часток – масою (зв'язком), зарядом (взаємодією) та спіном (рухом). Можна говорити про три види матерії – *речовину* як структурне утворення (що реалізується через *зв'язок* її елементів), *поле* як динамічне утворення (що реалізується через *рух*, оскільки поле не має маси спокою і є немов би рухом у чистому вигляді), *фізичний вакуум* як взаємодію (оскільки він виявляє себе саме через *взаємодію* віртуальних часток і античастинок та постає прообразом ефіру).

Крім того, ці фундаментальні категорії відповідають трьом умоглядним формам буття матерії – *часу*, *простору*, *руху*, які були вироблені (виявлені) людством. При цьому 1) взаємодія відповідає часу (він реалізується через взаємодію предметів нашого світу, які, таким чином, зазнають змін та, відповідно до другого начала термодинаміки,

руйнуються, втілюючи принцип часу), 2) рух як процес зміни елементів світу відповідає руху, а 3) зв'язок – простору, оскільки ідея простору дає нам уявлення про структуру цих елементів, про топологічні, системні особливості їхньої взаємної координації, яка виявляється саме через їх зв'язок.

При цьому суттєво, що час відображає порядок змін, характер розвитку структури і є вираженням функціонального аспекту світу ("час – це проявлення і відображення послідовності і тривалості причинно-наслідкових подій, зумовлених матеріальними (у тому числі польовими) й інформаційними взаємодіями" [270, с. 7, 28]), який кристалізується на основі взаємної залежності змінних сутностей – процесу (руху) і структури (просторової сутності). Звідси випливають три фундаментальні теоретико-методологічні засади аналізу предметів і явищ світу – *процесуальна, системно-структурна і функціональна*.

Відтак, відповідно до системного підходу, будь-яка складна система, до яких відноситься й освітня система, виявляє, на думку М.С. Кагана три аспекти методології системного дослідження: *предметний, функціональний та історичний* [949, с. 25-28]. Предметний аналіз визначає компоненти системи й характер її існування; функціональний – її функцію в контексті системного ефекту цілісності; історичний – особливості розвитку, еволюції системи [2567].

При цьому, як пише А.І. Уємов, для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень: *відношення взаємодії* (Л. Берталанфі), *взаємозв'язку* (Р. Акофф), *порядку* (В.М. Садовський) [2341, с. 96-97]. *Порядок* елементів системи реалізується саме на основі руху. Це пояснює синергетика, що вивчає алгоритми управління динамічним "хаосом" [2283], який реалізується завдяки активності матерії – резонансному збудженню, узгодженому із внутрішніми властивостями нелінійної системи. Якщо система перебуває у стані термодинамічної рівноваги, то вона замкнута і здатна виробляти ентропію, а її складові (молекули, наприклад), прагнуть поводитись незалежно одна від одної. Якщо ж система переходить у стан нерівноваги, тобто характеризується *максимальним рухом*, вона стає дисипативною, відкритою, нелінійною, її ентропія зменшується, а нерівноважний стан починає підтримуватись постійним припливом енергії, що розсіюється, виявляючи процес дисипації, коли з хаосу народжуються дисипативні структури. Їх виникнення у ході еволюції відкритих систем відповідає процесам самоорганізації матерії. Слід сказати, що відхиляючись від стану рівноваги, система досягає певної критичної точки (точки біфуркації, тобто роздвоєння, розгалуження). Проходячи цю фазу, система досягає структурно-диференційного стану, коли виникає послідовне впорядкування дисипативних структур. Крім того, поблизу точок біфуркації в системах спостерігаються значні флуктуації (відхилення), коли системи немов би "коливаються" перед вибором шляху своєї еволюції. Між елементами системи у цей момент виникають когерентно узгоджені дії, а система постає єдиним упорядкованим цілим і починає функціонувати таким чином, немов би кожен її елемент був "інформованим" про стан системи в цілому [1895–1898]. Відтак, саме у цьому стані максимального (хаотичного) руху системи її елементи постають впорядкованими, взаємоузгодженими.

Біохімік академік В.А. Енгельгардт зазначав, що в основі життя лежить поєднання трьох потоків: *потік речовини, потік енергії і потік інформації* [815, с. 189]. Відзначимо, що потік інформації відповідає одному із структурних компонентів універсальної пояснювальної тріади – взаємодії (оскільки інформація реалізується через взаємодію елементів системи), потік енергії – руху (оскільки енергія – це міра руху), а речовина – зв'язку (оскільки речовина актуалізується на основі специфічного фізичного зв'язку її окремих складових, починаючи із субатомного рівня).

Загалом, *синергетика*, науковий напрям міждисциплінарних досліджень, який характеризується найбільш потужним концептуальним теоретико-методологічним ресурсом узагальнення дійсності, виявляє її тріадний характер. Перш за все, світ

реалізується як системна сутність, що репрезентує **зв'язок** як головний атрибут системних утворень. Крім того, системи рухаються та змінюються, що виявляє **рух** та розвиток як головний спосіб їх існування. При цьому саме **взаємодія** реалізує рух системи та актуалізує зв'язок складових системних утворень.

Зазначене вище дозволяє говорити про **універсальний пояснювальний принцип** буття в цілому та всіх його форм, який реалізує **фундаментальну тріадну координацію**, коли будь-який предмет чи явище Всесвіту на рівні адекватної теоретичної репрезентації має виявляти три базові аспекти: 1) процесуальний (виражає розвиток, **рух**, зміну, трансформацію, метаморфозу); 2) системно-структурний (передбачає структурно-просторову організацію світу, **зв'язок** і відношення його елементів); 3) функціональний (відображає характер **взаємодії** та взаємну детермінацію предметів і явищ світу, часовий порядок, послідовність їх зміни у процесі взаємодії). У цьому ракурсі доречно навести дані про три типи систем (динамічні, стаціонарні, генетичні [2358]), а також про три концепції розвитку [1713, с. 9]: світового колооберту [2032], незворотних якісних змін [1465; 1531; 2032], та руху від нижчого до вищого, від простого до складного [1713].

Таким чином, універсальний пояснювальний принцип відповідає розвитку теоретичних засад науки як форми суспільної свідомості: "Якщо стихійний розвиток наукової теорії спрямований до певного ідеалу, то науковець, вочевидь, зекономить собі сили і час, якщо зрозуміє форму цього ідеалу і буде прагнути до нього свідомо. Особливо успішним може виявитися такий підхід у тих галузях, які ще не набули строго теоретичної форми" [595, с. 15].

Універсальний пояснювальний принцип оперує трьома базовими фундаментальними елементами, які у сукупності складають **універсальний фрейм (матрицю) організації знань**. Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)" [1927, с. 432]. М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання [1502].

1.1.2. Обґрунтування тріадного універсального пояснювального принципу та його проєкції у сфері педагогіки

Саме завдяки інтегруючій здатності мислення виникає неподільне поняття про світ, а універсум, як показує вже саме це слово, вважається чимось таким, де все поєднується в децю ціле

С. Дюрінг [2740]

Хоча речі уявляються нам децю нескінченними, вони, як і сам світ, складаються із небагатьох елементів і із небагатьох різниць у формах, і всі винаходи мистецтва можуть бути зведеними до певних родів та сполучень

Я.А. Коменський

Якщо ми заберемося у надра мікроструктури... матерії, там не виявиться нічого, крім порожнього простору, згорнутого за певними законами у вихороподібні динамічні утворення. Будь-яка елементарна частка – це просторовий мікровихор, у якому немає різниці між матерією та енергією... Кожний вихор має характеристики багатомірного обертання і взаємодіє з полем решти вихорів, генеруючи у ньому коливання та надаючи енергетичному полю Всесвіту відповідні вібраційні характеристики. Будь-який об'єкт, предмет чи явище – це сукупність багатомірних вихорів та вібрацій, які їми утворюються. Саме вібрації є тим, що сприймається нашими органами чуттів. Тому кожний об'єкт і кожне явище генерує у свідомості людини відгук, який відповідає вібраційним характеристикам цього об'єкту чи явища. І можна підібрати звуковий ряд, коливання якого, перетворюючись у тракті слухового сприйняття, будуть формувати у свідомості відгук, що відповідає тому або іншому конкретному явищу... Саме так формувались древні прамови людства...

А.В. Сидерський [2105, с. 57]

Одним із шляхів обґрунтування зазначеного вище універсального пояснювального принципу є аналіз руху як фундаментального атрибуту світу. Будь-який рух реалізується як коливально-хвиляста зміна, котра вивчається теорією коливань, яка, на думку академіка Л.І. Мандельштама, *оперує певною універсальною мовою, що дозволяє кристалізувати універсальні знання, що застосовуються до всіх галузей людської діяльності і пізнання* [404, с. 283-286; 1426].

Отже, будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку. Найбільш загальною формою цього коливання є хвиля, конфігурація якої у найпростішому та цілісному вигляді набуває форми синусоїди. Структурно синусоїда виявляється єдністю двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди (рис. 1.2).

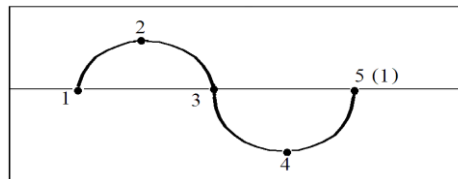


Рис. 1.2. Синусоїдальна модель руху

При цьому висхідна та низхідна ланки синусоїди як динамічні рухомі аспекти будь-якого процесу мають точки “стабілізації” – нулі функції (точки 1, 3, 5), де спостерігається зміна швидкості (інтенсивності) процесу від збільшення до зменшення (чи навпаки).

Таким чином, будь-який процес описує *три стани*: точку стабілізації (три нулі функції) процесу (де він протікає як внутрішньо гомеостатична (структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність); точку загострення (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму та мінімуму); точку динаміки, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

Розглянуті три універсальні фундаментальні категорії “породжують” інші численні теоретичні конструкти через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – “це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному” [2542, с. 51], при цьому, як зазначає У. Ешбі, “теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення... в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення” [2674, с. 177; див. також: 2467]. Як писав Я.А. Коменський, “істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів” [1101, т. 1, с. 483]. Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учнів: як зазначає Шрі Ауробіндо, “якщо б не було прихованої тотожності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот” [2054, с. 159].

Відтак, можна стверджувати, що вміння знаходити всезагальне, пов’язувати різні факти і теорії – це головна стратегія творчого наукового пошуку. Як зазначав А. Пуанкаре, серед комбінацій, які нами добираються у процесі дослідження того чи іншого явища, найбільш плідними виявляються ті, елементи яких взяті із найбільш віддалених одна від одної галузей знань. Д. Пойя писав, що чим більш віддалені один від одного об’єкти, які вивчаються, ти більшої поваги заслуговує дослідник, який виявив між ними зв’язок.

Ці висновки виявляють важливий аспект істини – її універсальність та простоту, яка, на думку Е. Фромма, нівелюється системами суспільного виховання: “Значний

сектор нашої культури, – вважає він, – має єдину функцію: затуманювати всі основні питання особистого і суспільного життя, всі психологічні, економічні, політичні і моральні проблеми. Один з видів димової завіси є твердження, що ці проблеми є надто складними, що пересічна людина їх не зрозуміти. Насправді навпаки: більшість проблем особистого і суспільного життя дуже прості, настільки прості, що зрозуміти їх міг би практично кожен. Їх зображають – часто навмисно – настільки складними з метою показати, ніби розібратися в них може тільки "фахівець"... у своїй вузькій галузі; і це відбирає у людей сміливість і бажання думати самостійно, підриває віру в свою здатність розмірковувати про насущні проблеми. Індивід відчуває себе таким, що безнадійно зав'язнув в хаотичній масі фактів і зі зворушливим терпінням чекає на те, щоб "фахівці" вирішили, що йому робити" [2452, с. 208-209]. Суттєво, що Е. Фромм при цьому пише про важливий чинник, який паралізує здатність людини до критичного мислення – про руйнацію цілісного уявлення про світ, коли життєві факти втрачають ту специфічну якість, яку вони мали, коли були б інтегровані у загальну картину світу [2452, с. 209]. Це проявляється також і в тому, що "знання, навіть в одній галузі, скажімо, у філософії, соціології, політології, біології, психології, так далеко "розходяться", що фахівці часом вже не розуміють один одного" [475, с. 7-8].

Можна говорити й про інше фундаментальне узагальнення, що має колосальні гносеологічні наслідки: людське існування, відповідно до філософської традиції розглядати світ як триєдину сутність, можна уявити у вигляді гештальтпсихологічної тріади: внутрішнє – зовнішнє (Я, не-Я, суб'єкт і об'єкт, предмет і його оточення, людина і світ) і межі (відношення) між ними. У релігії зазначена тріадна модель буття відповідає тріаді: "небо – людина – земля" [1, с. 45], а також трьом головним аспектам людини ("дух, душа і тіло", також і "Єдине, Розум, Душа" неаплатоників).

Дана схема (*внутрішнє – межа – зовнішнє*) відображає феномен фундаментальної розбіжності членів тріади, що виявляється у сфері межі, яка має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом або ні тому, ані іншому [1356, с. 149-170]. Ця тріада методологічно відповідає фундаментальним способам організації реальності, за О.Ф. Лосевим [1346]: *єдине* (квантово-польовий аспект реальності) – *множинне* (речовинний аспект реальності), протиріччя між котрими знімається в категорії *Цілого* (у сфері якого відбувається парадоксальна взаємна трансформація речовинної і польової складових Усесвіту, що проявляється, наприклад, у корпускулярно-хвильовому дуалізмі, теоретично регульованому принципом доповненості Н. Бора [330]).

При цьому *межу* (яка найбільш повно виражає парадоксальну категорію Цілого, і яку можна визначити як "єдність станів єдності протилежностей та їхньої боротьби") можна зіставити із *зв'язком, внутрішнє – взаємодією*, оскільки остання передбачає обмеження взаємодіючих предметів рамками цієї взаємодії; а *зовнішнє* – із *рухом* (оскільки через рух предмети долають свою обмеженість).

Якщо аналізувати фундаментальне членування світу, яке виявляється в трьох наріжних категоріях природознавства та філософії – *руху, часу та простору*, то *простір* інтуїтивно може розумітися як дещо граничне, як зв'язок, через який речі взаємодіють одна з одною; як те, що поєднує елементи світу. *Час* може розумітися як внутрішній принцип існування предметів, як дещо іманентне, що визначає внутрішню екзистенційну потенцію світу та кожного його окремого елемента. *Рух* постає як принципово зовнішнє, як спосіб, через який речі "виходять" на арену свого існування; рух виявляє динамічні характеристики світу, трансформації та метаморфози предметів та явищ, що здійснюються через переборення останніми меж своєї просторово-часової актуалізації.

Цей процес певним чином реалізується у філософському уявленні про розвиток, який, згідно Гегелю, є переходом від потенції ("в-собі-буття", Логіка) до актуальності

(“для-себе-буття”, Дух) через “іншебуття” (Природа) [552]. У нас цей процес реалізується від часу до простору через рух.

Таким чином, тріадний універсальний пояснювальний принцип виявляє **методологічну й онтологічну ізоморфність системно-статичного, просторового та рухомо-динамічного, часового аспектів Усесвіту**, що зафіксувала не тільки квантово-релятивістська фізика (феномен просторово-часової єдності), але й синергетика. Так, *розвиток освіти в Україні* розглядається синергетиком-педагогом А.В. Євтодюк як процес, що перебігає через полюси розвитку освіти (“одвічна освітня дихотомія”), на одному з яких (полюс зародження усталеності) процеси в центрі є індикатором минулого розвитку всієї структури, а процеси на периферії – індикатор її майбутнього розвитку; а на другому (полюс збереження порядку) процеси в центрі є інформацією про майбутню картину розвитку структури, а на периферії – інформацією про минулу картину [823, с. 155-157]. Така структурно-часова координація, як виявляє синергетика, притаманна будь-якій системі (!), у якій процеси у центрі зараз йдуть так, як вони йтимуть на периферії у майбутньому [1059, с. 38-51].

Зазначені фундаментальні аспекти буття, концептуалізовані у рамках універсального пояснювального принципу, перебувають у діалектичній єдності і умоглядним чином взаємно детермінуються, подібно до трьох аспектів Християнської Трійці, що “обмінюються буттям” та постають єдиним Божеством. На це звертають увагу теоретики системного аналізу [1957], коли Трійця може бути визначена як сутність, у межах якої кожна іпостась існує “лише через відношення до іншої”, у “коловороті любові” [1044, с. 66–67].

Таку *діалектичну єдність засадничих фундаментальних аспектів буття* (руху, зв'язку, взаємодії) пояснює М.С. Каган, який звертає увагу на те, що “взаємодія – це процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, який породжує їх зумовленість і зв'язок. Саме причинна зумовленість є головною особливістю взаємодії, коли кожна зі сторін стає причиною іншої і, як наслідок, одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що й зумовлює розвиток об'єктів та їх структур” [947, с. 58-59].

Як пише Я.О. Пономарьов, “розвиток – спосіб існування системи взаємодіючих систем, пов'язаних з утворенням якісно нових часових і просторових структур. Зв'язки надбудовних і базальних структур здійснюються через продукти взаємодій” [1910, с. 85]. Відтак, зв'язок реалізується й підтримується через взаємодію, яка виявляє рух, розвиток системи. Крім того, для розуміння відмінностей між взаємодією, зв'язком і рухом (які діалектичним чином пов'язані) можна використати гештальтпсихологічну тріаду: предмет – межа – світ (внутрішнє – границя – зовнішнє). Тут саме межа як нейтральний аспект тріади постає зв'язком між предметом і світом. Якщо останні вступають у взаємодію, то це передбачає їх рух, зміну та, як результат, їх розвиток. Відтак, межа як зв'язок постає засадничим аспектом універсальної тріади.

Три зазначені фундаментальні конструкти буття (відповідно до традиційних засад сучасної науки – філософських принципів єдності світу, всезагального зв'язку явищ, тотожності буття та мислення) методологічно співвідносяться із трьома законами діалектики, такими як єдність і боротьба протилежностей (взаємодія, взаємовплив), заперечення заперечення (відношення, зв'язок), перехід кількості в якість (рух, динаміка), а також із трьома умоглядними формами буття матерії (час, простір, рух), як і з трьома фундаментальними соціальними формами освоєння світу – **гносеологія** (рух), **праксеологія** (взаємодія) і **аксіологія** (зв'язок, ціннісне відношення), що, у свою чергу, визначають три фундаментальні категорії педагогіки – **виховання** (аксіологія), **навчання** (гносеологія) і **освіта** (праксеологія). З одного боку навчання і виховання постають єдиним освітнім процесом (виховання здійснюється у навчанні), а з іншого – вони виявляють відмінності, які засвідчують, що навчання – знанневий, а виховання – ціннісний процес. Так, Р.С. Немов наводить таблицю подібностей і відмінностей між навчанням і вихованням [1777, с. 318-319]:

Відмінності між навчанням і вихованням

	НАВЧАННЯ	ВИХОВАННЯ
Спрямованість на	становлення пізнавальних процесів, здібностей, набуття ЗУНів, переважно на когнітивний розвиток	формування людини як особистості, її ставлення до світу, суспільства, людей; переважно на особистісний розвиток
Здійснюється через	різні види предметної і практичної діяльності	міжособистісне спілкування людей
Використовуються методи, засновані на	сприйнятті і розумінні людиною предметного світу, матеріальної культури	розумінні людиною людини, людської моралі і духовної культури
Результати	ЗУНи	якості і властивості особистості, форми її соціальної поведінки

Саме тому традиційно мотиви навчання (М.І. Алексєєва, Ю.К. Бабанський, Л.І. Божович, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін, Л.С. Славина, Г.Н. Щукіна та ін.) класифікують на пізнавальні, соціальні та професійні (професійно-ціннісні). У цьому ж ракурсі аналізу тріадності зрозумілим стає трьохкільцева модель обдарованості Дж. Рензулі [2075, т. 1, с. 710], яка складається із інтелектуальних здібностей (гносеологія), творчих здібностей (праксеологія) та захопленістю завданням (аксіологія) (у цьому аспекті цікавим є положення психології про три типи ригідності – когнітивної, афективної і мотиваційної: *когнітивна* пов'язана з труднощами перебудови сприйняття і уявлень у змінній ситуації.; *афективна* полягає у консервативності емоційних відгуків на змінні об'єкти емоцій; *мотиваційна* ж реалізується в утрудненні перебудови у системі мотивів, які потребують гнучкості та зміни поведінки):

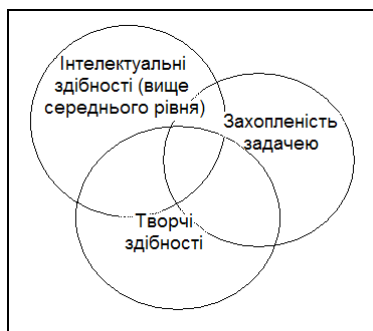


Рис. 1.3. Трьохкільцева модель обдарованості Дж. Рензулі

Тут можна говорити і про класифікацію цілей процесу навчання (Б. Блум) з виділенням трьох сфер навчальної діяльності: когнітивної, емоційної і психомоторної.

Тут можна говорити і про класифікацію цілей процесу навчання (Б. Блум) з виділенням трьох сфер навчальної діяльності: когнітивної, емоційної і психомоторної. Важливою є також і тріадна модель змісту самовиховання О.І. Кочетова [2075, т. 2, с. 518], яка включає самопізнання, самовідношення та саморегуляцію (рис. 1.4).

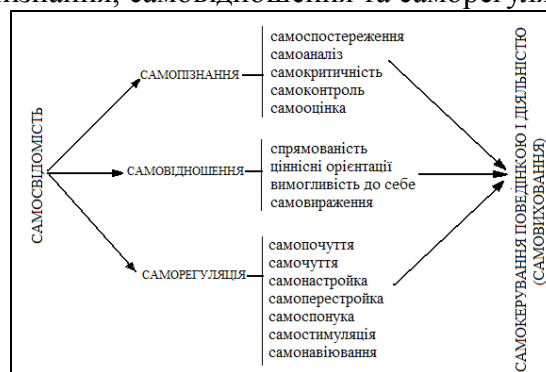


Рис. 1.4. Взаємозв'язок і взаємозалежність самосвідомості і самовиховання

При цьому, саморегулятивна основа діяльності людини (яка виявляє три аспекти – *орієнтувальний, виконавчий і контрольний*) базується на відповідній регуляторній основі, яка виявляє: а) понятійну основу (формування знань і розуміння дійсності); б) емоційно-ціннісну основу (формування ставлення особистості до світу і людей); в) операційну основу (формування умінь взаємодіяти з об'єктами оточення) [1573, с. 52].

Важливо при цьому, що існують три концепції виховання – психологічна, філософська та соціольна. І.А. Зязюн пише про "*три кити нової філософії освіти*" – гуманізацію, індивідуалізацію, інтеграцію [910], а А. Рапопорт (США) найбільш ефективним стилем спілкування людей вважає: 1) співробітництво, 2) обмін, 3) прощення [432, с. 36]. При цьому прощення – це аксіологічна категорія, обмін – гносеологічна (пізнання світу передбачає процес енерго-інформаційного обміну), а співробітництво – праксеологічна.

У своїй книзі "*Похвальба втечі*" А. Лабори пише про те, що, зустрічаючись із випробуваннями, людина має всього три можливості – 1) боротьбу, 2) пасивність, 3) рятування втечею [432, с. 196], які можна співвіднести, відповідно, із взаємодією, зв'язком та рухом.

Суттєво, що І. Кант у "*Критиці чистого розуму*" провів одне із своїх фундаментальних узагальнень людського буття – сформулював три знамениті питання, які, на його думку, вичерпують всі духовні спрямування людини: 1) Що я можу знати? 2) Що я повинен робити? 3) На що я смію надіятися? Як бачимо, перше питання пов'язано із процесом пізнання світу (гносеологія), друге – із діяльністю людини (праксеологія), а третє – з ціннісними засадами її життя (аксіологія), оскільки, як довели науковці (І.Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя впливає із його мети, із його цільового аспекту. Отже, сенс є поняттям телеологічним – "осмислене те, що має мету" [287, с. 28].

Слід зазначити, що такий підхід переборює термінологічну невизначеність щодо педагогічної тріади – "навчання – виховання – освіта", яка зазвичай тлумачиться по-різному, оскільки незрозумілим є функціональне співвідношення елементів цієї тріади. У результаті чого, як зазначає В.І. Луговий, "вживання терміну "виховання" у "широкому" і "вужькому" розумінні, смислова аморфність і багатозначність понять "освіта", "навчання" можуть бути нормою для побутової мови з її полісемантизмом та інформативної надмірністю... але є неприпустимими для науки, у тому числі педагогіки, державного управління, які потребують точних, однозначних понять" [1727, с. 202].

Зазначений підхід також дозволяє уточнити концептуальне взаємовідношення між такими категоріями, як "розвиток", "навчання", "виховання", оскільки, наприклад, існує педагогічний підхід до розвитку особистості, названий "розвивальним навчанням", який передбачає, відповідно до свого визначення, що навчання може бути не розвивальним. С.Л. Рубінштейн, аналізуючи термін "розвивальне навчання", Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова та ін., виходив з того, що розвиток пронизує навчання, коли єдність розвитку і навчання, розвитку і виховання означає, що ці процеси включаються як взаємозалежні ланки, що взаємно проникають одна в одну, в єдиний процес, в якому причина і наслідок безперервно міняються місцями. Відтак, С.Л. Рубінштейн вважав, що *розвиток не тільки зумовлює навчання і виховання, але і сам зумовлюється ними* [2010, с. 118]. У своїй праці "*Основи загальної психології*" дослідник наголошував, що дитина не розвивається спочатку і потім виховується і навчається; вона розвивається навчаючись, і, навчаючись, розвивається.

Таким чином, можна відзначити, що **розвиток як наскрізний феномен**, реалізується у площині не тільки руху, але й зв'язку та взаємодії. Подібним же чином у сфері розвитку інтегруються навчання, виховання й освіта, які, у свою чергу, спрямовуються на розвиток людини. Наведемо ще один приклад дії наскрізного

інтегруючого початку. У доповіді Жака Делора у рамках діяльності Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти "*Навчання: прихований скарб*" (1996) подається типологія навчання, яка зводиться до чотирьох аспектів (цілей): навчатися, щоб знати (гносеологія); навчатися, щоб діяти (праксеологія); навчатися, щоб жити разом, жити з іншими (аксіологія); навчатися, щоб бути (інтегральний початок як наскрізний феномен поєднує аналізовані три аспекти).

А.О. Реан у своїй концепції виділяє *чотири базових компоненти особистісної зрілості*: відповідальність, терпимість, саморозвиток та інтегративний компонент, який охоплює всі попередні й одночасно присутній у кожному з них (він стосується позитивного мислення та позитивного ставлення до світу) [1959].

У цьому контексті доречно виділити головні типи тканин людського організму: 1) епітелій (функція обмежування організму від середовища – зв'язок); 2) нерви (реакція на середовище – взаємодія); 3) м'язова тканина (рух). Наскрізною є сполучна тканина (гомеостаз) [2305, с. 120-121].

Синергетика, сучасна галузь міждисциплінарних досліджень, своєрідна міждисциплінарна рефлексія, виявила низку глобальних узагальнень, одне з яких стосується феномену атрактора – мети руху і розвитку будь-якого предмету та явища Всесвіту. Кожен атрактор відповідає певному виміру, найвищий з яких – четвертий вимір, дивний атрактор – поєднує три інших атрактори – точений, циклічний та атрактор Торас [1895–1898]. При цьому, як вважає Б. Вільямс, у той час як у сфері перших трьох атракторів людина постає жертвою маніпуляції, саме четвертий атрактор дозволяє нам бути непередбаченими, тільки у діапазоні цього атрактора ми можемо діяти вільно, спонтанно, творчо [463].

Наявність четвертого наскрізного компоненту у тріадних структурах пояснюється тим, що ці структури моделюються за допомогою фундаментальної тріади (*внутрішнє – межа – зовнішнє*), де межа має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом або ні тому, ані іншому. Відтак, межа постає третім елементом тріади й одночасно четвертим, наскрізним, оскільки належить як собі, так і двом іншим полярним компонентам тріади (це знаходить відображення у чотирьох альтернативах індійської логіки, що моделюють багатозначну, парадоксальну логіку засобами класичної – трізначної – логіки, оскільки виражають чотири можливі логічні координати між будь-якими протилежностями: відповідати на будь яке запитання, що передбачає бінарну відповідь, можна у контексті чотирьох альтернатив: 1) так, 2) ні, 3) так і ні одночасно, 4) ні перше, ані друге [2359]). Це, у свою чергу, формує четвертинний образ світу, який знайшов відображення у логічному квадраті (найбільш фундаментальній логічній координаті головних логічних термінів), за допомогою якого можна побудувати універсальну модель буття та ізоморфну їй множину моделей з різних науково-педагогічних галузей [489] (див.: додаток А).

Наведемо також і *головні акмеологічні закони успішного розвитку людини* [483, с. 54], які в основі мають наскрізний інтегральний закон мудрості (як шлях до успіху), що включає базові закони: 1) істини (основа надійності; у нашому розумінні це гносеологія), що ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості); 2) гармонії (умова стабільності, коли гармонія складників цілого підсилюють його властивості та властивості окремих складників; у нас це праксеологія), що базується на принципах відносної закінченості та самостійності, гармонійної співвіднесеності та строгої ієрархічної послідовності, необхідності і достатності, інтегративності); 3) гуманності (джерело радості і здоров'я; за нашим тлумаченням це аксіологія), яка орієнтується на такі принципи, як природовідповідність, посиленість, доступність, привабливість, багатофункціональність.

Зазначений системно-інтегративний підхід обґрунтовує теоретичні узагальнення Б.Г. Ананьева стосовно того, що людина є суб'єктом *спілкування* – зв'язку, *пізнання* – руху, *праці* – взаємодії (при цьому ці аспекти самі виявляються тріадними, коли, наприклад, спілкування виявляє три боки: гностичний, дієвий і комунікативний [2302, с. 153]). Пізнання при цьому також виявляється тріадним, оскільки виявляє три головні способи осягнення буття – чуттєвий, раціональний та медитативний (Ю.А. Урманцев) [2359]. Таким же чином і праця може диференціюватися тріадним чином, оскільки можна говорити про три види праці – *суб'єкт-особистісну, суб'єкт-суб'єктну, працю як діяльність*.

Остання класифікація праці стає зрозумілою, оскільки компетентність фахівця виявляє тріадний вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач): 1) компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що характеризують взаємодію людини з іншими людьми; 3) компетентності, що пов'язані з діяльністю людини. Тут наявна класифікація компетентностей І.О. Зимньої за трьома засадами: *суб'єкт-особистість* (рух, розвиток), *суб'єкт-суб'єктна взаємодія* (зв'язок), *діяльність* (взаємодія). Ця класифікація поєднує головні класифікаційні схеми компетенції Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Г.Є.Белицької, А.В. Хуторського, Клауса Скали та ін. [893–895] та відповідає особливостям процесу соціалізації особистості, яка, відповідно до Г.М. Андреевої, реалізується у *трьох сферах*.

1. Діяльність: у процесі соціалізації "набір" діяльностей індивіда розширюється, тобто досягаються все нові її види, засвоюються все нові форми рольової поведінки, у результаті в людини формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Це, у свою чергу, супроводжується трьома процесами: а) орієнтування в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності та між різними її видами, продуктом такого орієнтування є особистісний вибір діяльності; б) центрування навколо головної, вибраної діяльності, зосередження уваги на ній і підпорядкування їй інших видів діяльності; в) досягнення особистістю в ході реалізації діяльності нових ролей, осмислення їх значущості.

2. Спілкування, де відбувається розвиток і примноження контактів людини з іншими людьми в умовах суспільне значущої сумісної діяльності.

3. Самосвідомість – завдяки спілкуванню індивід починає сприймати себе та інших, це сприяє становленню у нього образу "Я". Тут відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, що пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості [85].

Як вважає Л.А. Мітіна, професійна самосвідомість вчителя реалізується у трьох просторах педагогічної праці: в системі професійної діяльності, системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості [1777, с. 410].

Освіта, у свою чергу, також виявляє три головні аспекти [1073, с. 92-93]: результат і процес засвоєння визначеної системи знань в інтересах людини, суспільства і держави (відповідає суспільному зв'язку); процес зміни, розвитку й удосконалення найскладнішої системи знань, умінь навичок і відносин протягом усього життя, абсолютна форма нескінченного, безперервного оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, що пов'язані з мінливими умовами життя (відповідає руху); різноманітну особистісно-орієнтовану діяльність, що забезпечує самовизначення, саморозвиток і самореалізацію в динамічному соціокультурному середовищі (відповідає взаємодії).

Важливо, що зміст освіти також виявляється тріадним [2573, с. 12], оскільки охоплює такі провідні компоненти, як: 1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру (*суб'єкт-особистість*); 2) досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності (*діяльність*); 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення (*суб'єкт-суб'єктна взаємодія*).

Суттєво, що технологія саморозвитку особистості учня (автори – А.А. Ухтомський і Г.К. Селевко), яка, у певному сенсі, узагальнює технологічну базу освіти, оперує трьома компонентами структури саморозвитку особистості, які корелюють із змістом освіти, наведеним вище: 1) усвідомлення особистістю цілей, задач і можливостей свого розвитку і саморозвитку (підструктура "*теорія*"); 2) участь особистості в самостійній і творчій діяльності, яка дає досвід успіху і тренінг досягнень (підсистема "*діяльність*"); 3) адекватний лад життєдіяльності, стиль і методи зовнішніх впливів, умови навчання і виховання (підструктура "*життєвий лад*") [2075, т. 2, с. 119-120].

Дж. Бруннер виділив три головні способи професійного становлення: 1) вироблення складових компонентів трудових навичок у *процесі гри* (у тварин і людей); 2) навчання в контексті, тобто участь в *трудових процесах* (побутових,

сільськогосподарських та ін.); 3) *абстрактний метод школи*, відокремлений від безпосередньої практики [361].

К.Д. Ушинський обґрунтовує *дидактичну систему*, що побудована на психологічному фундаменті, що вміщує три психічні процеси: 1) сприймання в умовах безпосереднього пізнання (*взаємодія*); 2) внутрішній перебіг процесів з використанням уяви, узагальнення, висновку й розуміння як їх синтезу (*зв'язок*), 3) моторна реакція, тобто дія – рухи, міміка, мова, письмо, вчинки (*рух*). Відтак, дидактика, яка реалізує три головні функції – 1) статистичну (облік інформації), 2) теоретико-пізнавальну, 3) службову, або нормативну [318, с. 21], також постає тріадною сутністю (В.І. Бондар). Так, наприклад, методи навчання за джерелом знань класифікуються на словесні, наочні та практичні; а за їх внутрішньою сутністю – на методи за функцією навчання, за рівнем самостійності, за логікою руху знання [318, с. 86-87]. Загалом, В.І. Бондар подає таку модель методів навчання [318, с. 238] (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Багатостороння цілісна модель методів навчання з відображенням на ній трьох методів: двох для засвоєння знань, одного для контролю

Важливим є також і те, що в основу класифікації дидактичних систем В.П. Безпалько покладає три головні види управління, які розрізняються у кібернетичі – *розімкнуте*, *циклічне* (замкнуте), *змішане*, що дозволяє цьому автору визначити вісім так званих монодидактичних систем [233–235].

Загалом, *педагогічна система* [411, с. 24-25] також може розумітися як тріадна: *рух* реалізує мотиваційно-телеологічний компонент освіти (ціль-еталон освіти, її результат-продукт), *взаємодія* – суб'єктний компонент (учасники освітнього процесу), *зв'язок* – змістовий компонент (зміст – способи, засоби, форми, методи навчання і виховання).

Наведемо ще один приклад: фактори природної еволюції Ч. Дарвіна виявляють певну смислову й методологічну ізоморфність щодо розглянутої фундаментальної тріади: спадковість – *зв'язок*, мінливість – *рух*, природний добір – *взаємодія*. Подібним же чином можна говорити про властивості нервової системи, які покладені в основу однієї з класифікацій темпераментів: сила (*взаємодія*), врівноваженість (*зв'язок*), рухомість (*рух*). Ця класифікація базується на варіабельному поєднанні трьох ознак, які здатні поєднуватися (наприклад, сангвінік – це сильний, урівноважений, рухомий психотип).

Загалом, наведений тріадний погляд на координацію буття існував в культурі людської цивілізації завжди [805, с. 53]. Він уявлявся, висловлюючись мовою системних досліджень, креативною тріадою (*спосіб дії + предмет дії = результат дії*) і закріплений у дієслівних структурах мови; у двостатевій асиметрії людини як біологічного виду; в образах божественного сімейства стародавніх релігій.

Зазначена тріадність характерна для індоєвропейського культурного й наукового канону, при цьому концептуалізація фундаментальної тріадності (*рух, взаємодія, зв'язок*) дозволяє сповнити новим інтегральним змістом тріадні наукові категорії, які, таким чином, базуються на певному моністичному началі: як говорив Лао-цзи, "Дао

народжує одне, одне породжує два, два породжують три, три дає початок всім речам" [2609, с. 110].

Суттєво, що зазначений вище підхід щодо системи знань про ідеальний (раціональний) початок Усесвіту відповідає сучасній математиці, коли в її основах також виявляються три начала у вигляді виокремлених французькими математиками Бурбакі трьох математичних структур, з яких формуються всі розділи математики [123; 389]. У фундаментальній теоретичній фізиці ХХ століття центральне місце займав розгляд природи і властивостей *трьох* фізичних категорій, які виступали підґрунтям усіх теорій, що розвивалися: *простору-часу*, *часток* і *полів носіїв взаємодій* [480, с. 6-7], які співвідносяться із розглянутими вище фундаментальними категоріями – зв'язком, рухом, взаємодією, котрі через процедуру редукції можна зіставити з іншими природничими і гуманітарними категоріями. Як відзначає Ю.С. Владимиров, наявність аналогій у філософсько-релігійних учіннях і у фізичних теоріях є віддзеркаленням метафізичного принципу фрактальності (коли фундаментальна структура буття повторює себе в різних масштабах); у фізиці як системі знань про *матеріальне начало світу* реалізується ідея єдиного цілого, що є предметом розгляду філософсько-релігійних учень, які виділяють три фундаментальні категорії – матеріальне, ідеальне, духовне. У фізиці матеріальному початку відповідає категорія часток, ідеальному (раціональному) – категорія простору-часу, а духовному – категорія полів – носіїв взаємодій [480, с. 500-510]. При цьому можна говорити про *три сімейства елементарних часток*: 1) електрон, електронне нейтрино, *u*-кварк, *d*-кварк; 2) мюон, мюон не нейтрино, *c*-кварк, *s*-кварк; 3) тау, тау-нейтрино, *t*-кварк, *b*-кварк.

Триадність виявляється також в основах фізико-математичної інтерпретації світу ($s = vt$; $E = mc^2$; $F = ma$; $U = IR$ та ін.). Як писав Поль Дірак, "математик грає в гру, правила якої він винаходить сам, а фізик – запозичує їх у Природи. Але поступово стає очевидним, що правила, які математика вважає цікавими, збігаються з тими, що задає Природа" [742].

1.1.3. Універсальний характер триадності

Зрозуміти – значить, перш за все, уніфікувати

А. Камю [958, с. 32]

Науковець прагне не стільки описати незмінне, стільки знайти незмінні описи того, що змінюється

Г. Браун

З того дня, коли Бог проголосив світ як складну та неподільну сукупність, все завжди виражалося через взаємні аналогії.

Ш. Бодлер

Чуття художника варте іноді розуму вченого, і те, й інше має одну мету, одну природу, і можливо згодом при удосконалюванні методів їм призначено злитися

А.П. Чехов

Відтак, триадність відображається в багатьох концептуальних побудовах, які впливають із самої організації науки як форми суспільної свідомості, котра постає у трьох іпостасях – *системи знань*, *діяльності та соціального інститута*. Розглянемо триадні аспекти у різних сферах суспільної свідомості. При цьому цей розгляд буде дещо скороченим та схематичним, оскільки для обґрунтування кожної тріади (у нас їх близько сотні) потрібен як мінімум окремих параграф.

1. Перш за все, триадність наявна у вербально-логічному, гносеологічному аспекті освоєння людиною дійсності. Так, можна говорити про три аспекти семіотики (семантичний, прагматичний, синтактичний), а також про три функції мови (номінативна, локаційна, предикативна) [1686, гл. 1]. Саме тут міститься суть "знакової ситуації", яку, як ми вже зазначали, можна зобразити у вигляді: 1) предмета, речі, явища (денотат), 2) знаку, 3) поняття про предмет (десигнат) [2051, с. 13]. Тобто тут ми маємо суб'єкт та об'єкт (предмет та знак) та поняття, яке впливає з їх відношення. Можна говорити про три рівні дослідження мови [2051, с. 17], а саме: 1) синтаксичний

(відношення знаків один до одного), 2) семантичний (відношення знаків до предметів, які вони позначають) та 3) прагматичний (відношення знаків до конкретної діяльності, до людини. Тут можна відмітити й три типи відношень між знаковими системами: породження (природна мова породжує штучну), гомології (різні типи кореляції), інтерпретування [2051, с. 22].

Згідно з функціональною типологією мов, що базується на суб'єкт-об'єктному відношенні, ми маємо три типи мов – мови номінативного, ергативного та пасивного ладу. Тут можна говорити про три види функціональної залежності (інтердепенденція, детермінація, констеляція), які сформульовані датськими лінгвістами [813], і які відповідають трьом видам логічних відношень. Існуючі механізми історичної зміни мов, що виражаються в процесах злиття (фузії), розщеплення та зміщення (аналогово розвитку) [2051], корелюють з логічними відношеннями. Злиття відбувається в такій “точці” розвитку двох мовних одиниць, коли вони суперечать одна одній. Розщеплення – коли одна з одиниць керується іншою. Зміщення – коли вони контрастують одна з іншою.

Можна виокремити, говорячи про мову, й три її стилі (фамільярний, нейтральний та урочистий); три граматико-синтаксичні координації (агенс, тобто діяч, зв'язка та пацієнс); граматичний підмет, зв'язка, присудок; тема, зв'язка, рема; мова, комунікативна діяльність, мова як система знаків (за В. Гумбольдтом); значення (зміст), форма (вираження) та відношення між ними; субстанція, спілкування, форма (за Ф. де Соссюром); компетенція, вживання та їх зв'язок (за Н. Хомським).

Треба додати, що когнітивна граматики виділяє три типи базових структур (символічні, семантичні та фонологічні) та три головних типи відношень між компонентами складної структури – символізацію, категоризацію та інтеграцію [1188, с. 49-51]. Крім того, виділяється три типи знаків – іконічні, індексальні, символічні [1188, с. 43]. Це й “знакова ситуація”, яка координує відношення між денотатом (тим, що позначається), значенням та смислом [2749; 2751], а також три типи відношень між головними судженнями класичної логіки (підпорядкованість, контрарність, субконтрарність), як і три головні форми логічного руху думки (поняття, судження, умовивід), як і три елементи судження (суб'єкт, предикат, зв'язка).

Будь-який предмет, який ми аналізуємо, як учить логіка визначення, є трьохаспектним, оскільки визначити предмет, означає співвіднести, порівняти його з іншими предметами, у функціональній “орбіті” яких він обертається. Тобто ознаки, властивості предмету (відображені в предикаті думки) виражаються через інші предмети (клас предметів), з якими даний предмет співвідноситься і взаємодіє [1376]. Тому наш предмет є сам предмет (що виражається в суб'єкті думки) плюс безліч предметів, з якими він співвідноситься в процедурі визначення (що виражаються в предикаті), а також саме відношення предмету і безлічі інших предметів, тобто межа, що співвідноситься із зв'язкою думки.

У рамках гносеології можна виділити тріаду – тричленну систему гносеологічних принципів сучасного природознавства: *універсалізм – індуктивізм – редукціонізм*. Універсалізм – така орієнтація, яка передбачає ставлення до окремих об'єктів або подій як до представників класів об'єктів або подій, що дозволяє проводити між ними прямі порівняння [1751, с. 37]. Він передбачає єдині підстави для вивчення всього різноманіття фізичного миру, що вимагає прийняття постулату про універсальність Природи. Індуктивний метод виростає з принципу універсалізму, який слугує основою для виправдання індуктивізму в практиці наукової діяльності. Вважається, що оскільки природа універсальна, тому отримання знань про який-небудь клас явищ можливо шляхом розширення знання про один об'єкт (представник цього класу), на весь клас об'єктів (емпіричним обґрунтуванням цієї установки виступає експерименталізм, який базується на положенні: для того, щоб мати можливість відносно безпомилково судити про весь клас таких об'єктів необхідно отримати сукупність спостережень об'єкту, що

повторюються). Наслідком подібного погляду на спосіб отримання знання про природу є дослідницька "рефлексія" по відношенню до організації фізичного світу, оскільки вона реалізується в гносеологічному принципі редуccionізму. Багато в чому редуccionізм виявляється операційною основою дослідницької програми науковця: зведення деякої системи до її простіших складових дозволяє, як часто вважається, "краще зрозуміти" функціонування самої системи і разом з тим розповсюдити спосіб вирішення конкретної задачі щодо даної системи на вирішення задачі щодо всього класу таких систем [1828, с. 4-6].

В.С. Соловйов писав про три напрямки "вільної теософії, чи цільного знання", котрі сполучаються: містицизм, раціоналізм, емпіризм, і котрі відповідають науковому, філософському та богословському знанням [2185, т. 1, с. 306], тобто дослідному, уможливленому та містичному типам відображення дійсності. Їх можна зіставити з трьома стилями мислення [2059; 2060]: однозначно-детерміністським, імовірно-статистичним та кібернетичним.

Ч. Пірс розробляв три фундаментальні рівні буття та пізнання, що виражаються у категоріях "первинність", "вторинність", "третинність" [2176, с. 231]. На першому рівні зустріч грайливого творчого духу з дійсністю створює потенційну нескінченність "якостей у можливості", ідеальних проєктів реальності, чи чистих форм. Вторинність – це рівень існування речей, коли вільна гра духу обмежується "опором дійсності", що створює умови для конструювання світу як багатоманітності індивідуальних об'єктів та їх відношень. Можливі якості набувають емпіричного змісту та відносності. Через взаємодію духу з дійсністю впливає прагнення духу повного та абсолютно гармонічного розуміння світу як цілого. Це третій істинний рівень розвитку та опанування світом – рівень істинної реальності та універсалій.

Отже, як бачимо, вербально-логічний, гносеологічний аспект тріадності знаходить розвиток у сфері філософської думки, яка базується на релігійно-міфологічному підґрунті, про що писав М.О. Бердяєв у своїй книзі "*Філософія вільного духу*" [220, с. 232].

Цікаво, що музична конструкція канона (він будується навколо єдиної теми) також ґрунтується на тріадному принципі, оскільки канон має три голоси, три ролі, три рівні. Подібним же чином В. Франкл диференціює цінності на цінності творчості, переживання та відношення [2435].

2. Принцип тріадності знаходить утілення у найбільш древньому *релігійно-міфологічному і філософському аспектах суспільної свідомості*

Реальність, згідно Платону, який будує світ (його просторову поверхню), використовуючи трикутники (оскільки трійка – перша з плоских фігур), є відношення трьох моментів: *загального* (єдиного), *одиночного* (багатоманітного) і *особливого* (єдність єдиного і багатоманітного), що відображає триєдину природу Всесвіту (Небо, Земля, Людина; батько, мати, дитя; людина як тіло, душа і дух) і реалізується на субатомному рівні у вигляді кварків (простих структурних одиниць матерії), які характеризуються рисами, що зближують їх з платонівськими трикутниками (як писав А. Салам, концептуальна структура сучасної фізики все більш нагадує філософію індуїзму).

П.Д. Успенський у книзі "*У пошуках дивовижного*" цитує Р. Гурджієва, який розповідає про *тернер* як про "фундаментальний закон, що створює всі явища в різноманітті або єдності всіх всесвітів": це "закон тріадності", або закон "трьох принципів", "трьох сил". Він виявляється в тому, що будь-яке явище, на якому б матеріальному рівні воно не відбувалося, від молекулярного до космічного, є результатом поєднання або зустрічі трьох різних і протилежних сил. Сучасна думка приймає наявність двох сил і їх необхідність для того, щоб виник певний феномен (сила і протидія, позитивний і негативний магнетизм, позитивна і негативна електрика, чоловічі і жіночі клітини та ін.). Відтак, вчення про три сили – корінь всіх стародавніх

систем. Першу силу можна назвати активною, позитивною; другу – пасивною, негативною; третю – нейтралізуючою. Але це всього лише назви, тому що насправді всі три сили однаково активні і постають як активна, пасивна і нейтралізуюча тільки в точці своєї зустрічі по відношенню одна до одної [679; 682; 2366].

Можна провести певні паралелі між релігійними вченнями, які свідчать про універсальні системні риси, що виявляються у сфері релігійної свідомості. Розглянемо побудову релігійних уявлень відповідно до фундаментальної координації світу, яка виявляє дещо зовнішнє (об'єкт), внутрішнє (суб'єкт) та границю між ними.

У Християнстві Бог-Отець як об'єкт може розумітися як принципово зовнішній, трансцендентний рухомий аспект світу, побачить якого неможливо, оскільки "Бога не бачив ніхто і ніколи..." (Іоанн, 1, 18), а Сам Він осягається через рух до Нього.

Бог-Син постає принципово внутрішнім аспектом світу; це – суб'єкт, який отримав втілення і повністю залежить від об'єкта (в Євангелії від Іоанна Ісус говорить: "Я нічого не можу творити Сам від Себе. Як Я чую, так і суджу, і Мій суд справедливий – не шукаю бо волі своєї, але волі Батька, що послав мене... Якщо свідчу про Себе Я Сам, то свідчення Моє неправдиве..." (Іоанн, 5, 30-31). Бог-Син безпосередньо пов'язаний з часовою перспективою існування людства та визначає термін його онто- та філогенетичного існування через принципи "смерті-воскресіння" та "другого пришествя".

Бог-Дух постає принципово граничним аспектом світу, оскільки етимологічно слово "дух" вже за своїм визначенням не має чіткої просторово-часової локалізації, тобто Дух існує "всюди і ніде". Дух тут як гранична сутність втілює принцип цілісності, синергії, взаємозв'язку, опосередкування одного одним, постійним рухом та зміною [488].

Це АУМ як тріадний звук, який створив світ, відповідно до Індуїзму, як і індуїстська Тримурті у площині елементного аналізу виявляє подібну ж координацію: Шива – нищівне начало, яке втілює в собі постійний рух ("танок Шиви"), що нагадує нам Бога-Духа – сутність, яка постійно у русі та відбирає життя, руйнує його, коли "виходить з людини". Брахма, верховний елемент Тримурті, бог творець, що нагадує нам Бога-Отця. Вішну як бога-охоронця, що отримує антропогенні характеристики, можна зіставити з Богом-Сином.

Подібно до того, як у релятивістській фізиці простір та час постають єдиним нерозчленованим комплексом через їх взаємний рух, взаємне обертання [1556], кожне лице Трійці є не окрема сутність, але спосіб віддачі та отримання єдності, образ існування єдності; елементи Трійні, таким чином, постійно "обмінюються буттям" [1044, с. 312-316].

У філософії Трійця також не лише статично-структурна, але й динамічна сутність. Так в інтерпретації Гегеля Трійця постає як своєрідна тріада, що лежить в основі його філософської системи. Бог-Отець втілюється в царстві логічних категорій (Логіка), Бог-Син – це світ, що створений (царство Природи). Христос вмирає в цьому світі та воскресєє в царстві Духа, який являє собою синтез перших двох царств (Дух). Гегель пише, що "бог як абстракція не є щирим богом, а істинним богом він являється тільки як живий процес покладання свого іншого – світу; цей свій, що осягається як божественна форма, є сином божим, і лише у єдності зі своїм іншим лише у душі бог є суб'єктом" [554, т. 2, с. 24-25].

Крім Трійці та Тримурті ми маємо Трійцю у зороастрійців (Асура Мазда, Амеша Спенти, Армант). При цьому можна говорити й про трифункціональність богів в античному світі, спочатку в римлян (Юпітер, Марс, Квірін), а потім у кельтів, германців, індійців [805, с. 11].

Мусульмани наділяють Аллаха трьома епітетами ("Могутній", "Мудрий", "Милосердний"). Абстрактна кабалістична Трійця складається з "Єдиного Духа Бога Живого", який є "Голосом, Духом та Словом", що можна зіставити з трьома модусами

буття в межах теософського знання (Хаос, Теос, Космос), які одержують проекцію в реріхівському “*Пранорі Світу*”, де зображені три кола в одному великому, що відображає символічну єдність тріад – теперішнього, майбутнього та минулого, а також – людину, природу и космос. У теософії ми знаходимо розум як триєдину сутність – Думка, Воля та Чуття. О. П. Блаватська вказує, що розум є єдністю Думки, Волі та Чуття [274, т. 2, с. 53]. Тут можна писати й про три стовпи християнської етики (Віра, Надія, Любов), також як і про три наріжні аспекти Довершеного (Благо, Краса, Істина). У Аристотеля ми маємо три види благ (чи потреб): зовнішні, духовні та тілесні [121].

Розглянута суб’єкт-об’єктна координація світу виявляється на багатьох рівнях актуалізації релігійних уявлень. Так можна говорити про Тернери (тріади), ієрархії божественних сил в християнській традиції. Тут нижча тріада (Янголи, Архангели, Початки) є тріадою “Сил, які борються”, коли об’єктом боротьби виступає людина, а ареною – Земля. Середня тріада (Влади, Сили та Господства) є тріадою сил, які упорядковують, зрівноважують, та діють в ансамблі планетарної системи. Вища тріада (Престоли, Херувими, Серафими) є тріадою “променевих та надихаючих Сил, які діють в ансамблі Космосу” [1044; 1723].

Будда говорив про три еволюційні аспекти духовного розвитку людини: “Дана, Шілі, Бхавана”. Спочатку йде Дана (всеохоплююча доброзичливість, зовнішнє), потім Шілі (жорстка моральність, внутрішнє), потім Бхавана (розвиток розуму, межа між внутрішнім та зовнішнім) [див. 2477, с. 11-12]. У буддизмі ми також знаходимо “три принципи”, “три таємниці”, “три твердження”, що відображаються на рівні трьох початків китайській філософії (принцип, мудрість, функція) [806, с. 234-246].

Відзначимо й три якості матерії, як її розуміє ведичне вчення: Тамас (інерція), Раджас (сила, активність, рух), Саттва (якість рівноваги, гармонії двох вищеозначених якостей) [806, с. 127]. У межах ведичного канону (як і в давньоіндійській міфології в цілому), який будує свої класифікації за принципом тріадності, ми маємо три світи – земний, небесний та проміжний між ними [1162, с. 26], а також три характеристики Брахмана – буття (чи реальність), дух (чи свідомість), насолода. При цьому Брахман характеризується трьома функціями – він народжує, підтримує та поглинає форми життя [1162, с. 60-61]. У ведизмі ми маємо три аспекти існування мудрої людини: Карма (дія), Бхакті (любов), Джана (мудрість), три тіла Будди (дхармакайє – тіло закону, самбхогакайє – тіло насолоди, нірманакайє – тіло втілення), що відображається в індоєвропейському знаковому комплексі світового дерева з його триелементною структурою [2314].

Можемо говорити й про три типи координації Єдиного (в собі, про себе, через себе), що нагадує нам три аспекти кабалістичного Айн-Софа (Першопричини світу) [274, т. 2, с. 72], який веде бесіду з собою, про себе та через себе (“Бо все з Нього, Ним і до Нього” – Рим., 11, 36). Як зазначав Рамакрішна, наша дійсність реалізується як єдність Жертви, Того, хто приносить жертву, та Місця, де жертва приноситься [1992, с. 165].

Цікаво, що засновник теорії множин Г. Кантор у процесі розробки її вихідних положень багато роздумував про сполучення трьох іпостасей в Абсолюті як єдності [951, с. 379]. К. Поппер вважав тріадний ритм універсальним. Відмітимо й те, що простір матеріальних взаємодій є саме тримірним. “Виявляється пише А.М. Мостепаненко, – що лише у тривимірному просторі можливе вирішення хвильового рівняння у вигляді сферичної хвилі. У п’ятивимірному або семивимірному уявному світі сферичні хвилі неодмінно викривляються в процесі їх поширення і лише в тривимірному просторі можлива їх ґрунтова передача” [1556, с. 73].

Монада Лейбніца виявляє три аспекти: могутність як джерело всього, знання, що містить в собі все розмаїття речей, воля, яка актуалізує зміни та творіння [1294, т. 1, с. 421]. Тут могутність постає як границя, знання як не-Я, а воля – як Я.

Про тріадність можем дізнатися й у неоплатоніків (три начала: зразок – деміург – матерія; три ступені буття: ум-нус – душа-психе – космос).

Тут можна говорити про давньослов'янську тріаду Правь-Явь-Навь. У центрі покладається Той, хто зварганив Усесвіт – єдиний трьох-іпостасний бог-творець Сварог, правлячий двома іншими трьох-іпостасними системами: "Світ" і "Людина-народ". Світом править Прав – істина або закони Сварога. Прав здійснює юрисдикцію над Яв'ю, тобто таким, що являється, видимим світом, так само як і над Нав'ю, тобто нематеріальним, потойбічним світом, світом мерців, куди після смерті, покидаючи Дійсність, переходить душа людини. Якийсь час вона мандрує, поки не потрапляє в Ірій або раї, де живе Сварог і сварожічи – її предки. Поняття пекла тут не існувало.

Тріадне членування світу втілюється і в трьох аспектах релігійної свідомості, де ми знаходимо три напрями [1723, с. 29-30]: *деїзм*, визнання Бога як творця, що є абсолютно трансцендентним людині – ліва абстрактно-логічна півкуля головного мозку, в межах якої Бог розуміється як абстрактний, надчуттєвий фактор, як первісна причина світу, котра міститься у початку лінійного розгортання буття; *пантеїзм*, визнання Бога природою, Який може бути чуттєво сприйнятим, про що пише Б. Спіноза – права емоційно-образна півкуля, в функціональній межі якої внутрішнє та зовнішнє не диференціюються; *теїзм*, визнання Бога як одночасно першопричини суцього та його актуально-дійсного “наповнення” – півкульовий синтез. Цікаво, що зазначена координація відповідає трьом типам гіпнозу – емоційному, розумовому, психологічному [960, с. 109], що відповідає поглядам православної аскетичної антропології щодо існування трьох типів молитви (молитва-уявлення, молитва-роздум, молитва-споглядання) [2057, с. 55].

У Аристотеля це три елементи суцього (субстанція, форма, відношення); у ведизмі це три гуни людини та природи (благості, пристрасті, нецтва) [1881]; у Гегеля це структура діалектики (теза-антитеза-синтез) та структура Абсолюту (Логіка, Природа, Дух), при цьому Абсолютний дух має три форми (дух, що споглядає себе в повній свободі, є мистецтво; дух, що благоговійно уявляє себе, є релігія, дух, що мислить свою суть у поняттях і пізнає її, є філософія), як і гегелівська логіка (буття – сутність – поняття); це й Тріада Плотіна – Єдине (Абсолют), Розум (Логос), Душа (Софія), що мала велике значення для олександрійської школи патристики (у Климента Олександрійського, Орігена) [1360], як і проблема єдності Істини, Добра та Краси. Давня традиція виокремлює три види блага: моральне добро, істина та краса. Тобто тут ми маємо моральні, духовні та естетичні цінності людства.

3. Тріадність виявляється в науках про людське суспільство

Можна говорити про три рівні розвитку колективних цілей діяльності: ціннісно-нормативний (що відображає здатність діяльності задовольняти потреби суспільної системи), організаційно-функціональний (де мета постає як спосіб групової організації та взаємодії), індивідуально-мотиваційний (що фіксує особистісний сенс діяльності) [599].

М. Вебер виокремлює три типи керування та три типи мотивів для підпорядкування: керування в силу легального установлення та ділової компетенції; керування, що обумовлюється звичками; керування, що впливає з персональної спрямованості, тобто має афективну базу. У першому випадку ми маємо державу, що керується законами, у другому – патріархальний тип керування, у третьому – харизматичний тип. М. Вебер також виокремлює три форми релігійного життя, що залежить від того, який початок домінує – ритуально-культовий, містично-споглядальний чи аскетично-раціональний [31; 421]. Це також три мети Великої Французької революції – свобода, рівність, братерство.

У К. Поппера ми маємо вчення про “три світи” (світ фізичних об’єктів, ментальний світ та світ об’єктивного знання) [2176, с. 307]. У типологічній морфології культури, за О. Шпенглером, виділяються "аполлонівська", "фаустівська" та "магічна"

"проформи душі". Г. Гюнтер та А. Блом є представниками так званої "тризначної метафізики". Як пише А. Блом, "наша культура базувалась на протилежності між духом та матерією. Нині наявна одна проміжна сходинка, яка не є ні матеріальним, ані ідеальним" [2704, с. 82]. Е. Фромм у книжці "Анатомія людської деструктивності" пише про три типи суспільств: 1) суспільства, які утверджують життя, 2) недеструктивні, 3) деструктивні суспільства [2446, с. 148].

Виділяють три типи історично-культурної поведінки: Тібетський (стійкий синтез), Яванський (підвищена мінливість), Японський (чергування відкритості та закритості) [1856]. У Аристотеля визнаємо про три типи суспільного керування – монархію (яка вироджується у деспотизм), аристократію (яка вироджується у олігархію) та демократію, яка вироджується у охлократію (влада натовпу).

П.О. Сорокін писав про *три типи етичних норм*, які відповідають трьом етапам розвитку культурно-історичного суб'єкта.

Ідеациональні (надчуттєві) етичні норми втілені в канонах Нового Заповіту християнства: "Не збирайте собі скарби на землі... але збирайте собі скарби на небі... Любіть ворогів ваших... Будьте досконалими, як Отець ваш небесний" (Матф. 9–14). Чи: "вчинок завжди буде гарним, коли він являє собою перемогу плоті над тілом..." [1204, с. 290]. У форваторі цих норм знаходяться й етичні системи індуїзму, буддизму, даосизму, зороастризму, іудаїзму, тобто практично всіх світових релігій.

Чуттєві етичні норми: "Максимум щастя для максимальної кількості людей. Вища мета – це насолода. Давайте ж їсти, пити, веселитися, бо завтра нас вже не буде. Вино, жінки і пісня. Дотримуйся своїх бажань, поки живеш... Життя коротке, насолодись їм".

Ідеалістичні етичні норми (синтез двох вищенаведених етичних систем): "Повне щастя людини не може бути нічим іншим, як видінням божественної сутності" (Фома Аквінський, "Сума теологій"); "...наскільки це можливо треба підвестися до безсмертя і народжувати все заради життя, яке відповідає вищому у самому собі" (Аристотель, "Нікомахова етика"). "У переконанні, що душа безсмертна і здатна переносити будь-яке зло і будь-яке благо, ми всі будемо дотримуватись вищого шляху і всіляко дотримуватись разом з розумністю, щоб, поки ми тут, бути друзями самим собі і богам... і у тій тисячолітній мандрівці... вам буде добре" (Платон. "Держава") [2192, с. 488-489].

4. Тріадність виявляється в науках про людину як на рівні гуманітарного, так і біологічного знання.

Доречно виділити три види наuczіння [1684, с. 104]. За класичним зразком павлівського типу реципієнти починають давати одну і ту ж саму відповідь на різні стимули. При оперантному наuczінні, за Б. Скіннером, поведінковий акт формується завдяки наявності чи відсутності підкріплення одної з множини можливих відповідей. Обидві ці концепції не пояснюють, як виникає нова поведінка. А. Бадюра вважав, що нагорода та покарання недостатні для того, що навчити новій поведінці. Діти набувають нову поведінку завдяки імітації певної моделі. Наuczіння через спостереження, імітація та ідентифікація є третьою формою наuczіння.

Такі типи наuczіння відповідають трьома функціональним блокам мозку людини, за О.Р. Лурія (енергетичний, інформаційний, регуляційний) [1376], що співвідносяться з трьома головними функціями психіки – когнітивною, комунікативною і регулятивною; це три гілки влади (законодавча, виконавча, судова).

Визначають три біотип людини: 1) А-тип (адреналовий); 2) НА-тип (норадреналовий); 3) А+НА-тип (змішаний). Виявити їх допомагають функціональні проби співвідношення виділених організмом гормонів адреналіна (А) і норадреналіна (НА) у різний час доби. Це співвідношення має певні норми для людей різного віку в стані спокою і під впливом різних стресових навантажень. За допомогою методу "адренограм" удалося виявити, що для представників А-типу властива підвищена тривожність, загострене почуття відповідальності за справу, серйозне ставлення до професійних обов'язків. Ці люди «не вмюють» відпочивати, постійно відчуваючи сумніви і невдоволення. Надлишкові нервові навантаження нерідко приводять їх до серцево-судинних захворювань. До цього типу відносяться понад

37% чоловіків, жінок — біля 30%. Підвищена внутрішня напруга характеризує представників НА-типу, які переважно замкнуті, серйозні, небагатослівні, затаєні та владні. Позитивними для професійної діяльності є їх цілеспрямованість, здатність добиватися високих результатів у праці, переборювати труднощі та перепони. Однак у випадку, коли досяження честолюбивих планів переходять у самоціль і з певних причин зривається, такі люди можуть надмірно концентруватися на своїх невдачах. Пригніченість і підозрливість часто приводять їх до нервових зривів і хвороб серця. Згідно досліджень за методом В.Н. Васильєва чоловіки цього типу складають 17% від загальної кількості, жінки – понад 26%. Представники А+На-типу (змішаного) виділяються підвищеною емоційністю і зміною настрою. Вони артистичні, люблять бувати на людях, привертати до себе увагу, їх почуття тонкі, уява багата, здатність до співпереживання чітко виражена. Від неприємностей вони нерідко тікають у хворобу. Однак серед них часто зустрічаються хороші організатори, які вміють згуртувати трудовий колектив. Серед чоловіків представники цього типу складають понад 34%, серед жінок — майже 23% [1745, с. 306].

Можна також говорити про три типи життєвої позиції людини, які реалізуються у локусі контролю (Дж. Роттер) – інтернальному, екстернальному, змішаному (люди відрізняються тим, чому або кому вони схильні приписувати відповідальність за власні дії, при цьому схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам характеризує її як екстернала; якщо ж така відповідальність приписується власним зусиллям, то такий тип локалізації контролю характеризує людину як інтернала).

А. Шопенгауер розглядає три аспекти людини: чим індивід є (це особистість у широкому розумінні), що індивід має, чим індивід уявляється в очах інших [2617]; відзначимо також ще три головні гомеостазу організму (адаптаційний, енергетичний, репродуктивний) [738] та три головні типи психологічних установок (що характеризуються за збудженням, динамікою і значущістю) [2035, с. 15]. М.С. Каган установив, що необхідними і достатніми видами діяльності є перетворювальна, пізнавальна, цілеорієнтована [950].

Суттєво також і те, що рівень організації людської діяльності зумовлюється рівнем відображення та прийняття дійсності, що постають регуляторами дій складових діяльності. Такими рівнями психічного відображення: 1) сенсорно-перцептивний (образи відчуття, сприймання); 2) уявлення (образи уявлення предметів і явищ); 3) вербально-логічний: рівень мовно-мисленневих процесів [1745, с. 300].

В. Франкл диференціює три екзистенціали людського існування – духовність, свобода і відповідальність. Науковці виділяють і три біоритми (емоційний, інтелектуальний і фізичний), які формуються відповідно до особливостей руху Луни (Луна має три місяці – аномалічний, драконічний та сидерічний) [1493, 137], а також три начала людини, згідно з уявленнями “окультної анатомії” – фізичне начало, посередник, дух [1699, с. 53-55].

У З. Фрейда – три інстанції особистості (Я, Воно, Над-Я); у П.В. Симонова – три потрібні рівні людини (біологічний, соціальний, пізнавальний); у О.М. Леонтьєва – три структурні елементи свідомості (чуттєва тканина, сенс, значення) [1297]; у Ч. Кречмера – три конституційні типи людини (шизотимний, циклотимний і проміжний між ними віскозний) [1195].

Психіка розглядається як трієдина сутність – у контексті трьох видів відношень (що співвідносяться з трьома головними функціями психіки – когнітивною, комунікативною і регулятивною): 1) відображення до джерела відображення (психічне розглядається як образ); 2) відображення до його носія (психічне розглядається як функція мозку); 3) відображення до поведінки (психічне розглядається як регулятор поведінки) [1345].

Важливими є також три фундаментальні міжособистісні потреби У. Шутца – включеності у групу, контролю, любові [2793]. Крім того, між когнітивними елементами людини, як вважає Л. Фестінгер, існує три види відношень: нерелевантність, дисонанс, консонанс (узгодженість) [2748], які співвідносяться з трьома видами логічних відношень у системі логічного квадрата (наріжного узагальнення у системі логіки як науки) – контрарними (підконтрарними), підкорення, протилежності.

Ф. Занер виявив три типи людей: перший тип спрямований на сприйняття цілісної картини, другий – зосереджується на деталях, третій (“вищий гештальтний тип”) – сполучає дві стратегії [див. 197, с. 52-53; 2183]. Д. Радьярд відмічає три базових рівня людини: розумовий, емоційний, дійовий, які втілюються в гаслі – “Синтез – Солідарність – Служіння” [1942, с. 9], яке можна співвіднести з масонським гаслом Великої Французької революції – свобода (рух), рівність (взаємодія), братерство (зв'язок).

Можна відзначити три аспекти особистості [1925, с. 15], оскільки особистість осмислюється трьома способами: інтраіндивідно, інтеріндивідно, метаіндивідно, тобто як субстанція, функція та зовнішня представленість в інших. При інтраіндивідній атрибуції активність особистості проявляється у виході за межі ситуативних вимог та рольових наказів, у феномені “наднормативної” активності. При інтеріндивідній атрибуції активність особистості реалізується в соціальних актах, поведінці. При метаіндивідній атрибуції – в тім, що Гегель назвав “діянням” як внеском індивіду в інших людей. Таким чином, можна говорити про три інстанції особистості: (1) особистість як відносно стала сукупність інтраіндивідних якостей, до яких відносяться симптомокомплекси психічних властивостей, що формують структури характеру, темпераменту та ін.; (2) особистість як результат включення у міжвидові зв'язки, як носій взаємовідношень та взаємодій членів групи; (3) як “ідеальна представленість” індивіда у життєдіяльності інших людей.

В. Вундт зводив всю сферу чуттів до системи трьох вимірів, в якій кожний вимір має два взаємовиключаючих напрямів: збудження – заспокоєння, задоволення – незадоволення, напруга – спокій (завершення) [512–515].

Усі концепції розвитку життя можна віднести до трьох головних типів: субстратно-речовинні, енергетично-польові та інформаційні [2158, с. 25].

Відомо, що людина розвивається з трьох зародкових тканин. З першої (внутрішня частина ембріону) формуються внутрішні органи; з другої (проміжна частина) – скелетно-м'язовий апарат руху та серцево-судинна система; з третьої (зовнішня частина) – нервова тканина, шкіра, мозок [623, с. 72].

Видливо також три лікувальні традиції: гомеопатію (лікування подібним), алопатію (лікування протилежним) та синергопатію (поняття наше) – лікування декількома засобами одночасно.

В.М. Дільман говорить про три головних гомеостазу організму (адаптаційний, енергетичний та регулятивний) [737; 738], що, як вважає цей дослідник, є причиною трьох “нормальних” хвороб (гіперадаптоз, ожиріння, клімакс) та впливають з трьох взаємопов'язаних властивостей організму: здатність до репродукції (продовження роду), до регуляції потоку енергії (обмін речовин) та адаптації (приспосовуванню). Можна говорити й про три головні способи здобуття енергії: бродіння (процес ферментного розщеплення органічних речовин), фотосинтез, окислення. Бродіння є “асиметричним” способом через те, що воно протікає за допомогою мікроорганізмів. Окислення є “симетричним” способом, оскільки воно є “внутрішнім” звільненням енергії за допомогою кисню. Фотосинтез як перетворення енергії сонця зеленими рослинами можна назвати “абсолютним” способом отримання енергії, що тут постає як дар. Звідси три способи розмноження: статевий (асиметричний), вегетативний (симетричний) та “абсолютний” (“створення монад”), чи, за іншою редакцією – безстатевий, гермафродитний, роздільностатевий [559, с. 171]. Важливим є також і те, що організація інформації (її “упакування”) про властивості світу у мозку людини реалізується у вигляді двійкових і трійкових кодів. Крім того, для достовірного прийому інформації людиною необхідні три типи детекторів і, відповідно, три канали передачі інформації, яка подається із детекторів [595, с. 109-106]. Це і виявило нейролінгвістичне програмування, яке аналізує три головні репрезентативні системи (сенсорні канали) людини – аудіальний, візуальний, кінестетичний [638].

Можна відзначити три аспекти структури особистості, відповідно до П.В. Симонова, – свідомість (“Я”), надсвідомість (над-”Я”), підсвідомість (Воно), які співвідносяться із трьома типами психічних хвороб, які виділяє П.В. Симонов: шизофренія (хвороба свідомості), істерія (хвороба підсвідомості), депресія, маніакально-депресивний психоз (хвороба надсвідомості) [2123; 2124]. К.С. Станіславський закликав до єдності цих компонентів особистості, коли актор має свідомо збуджувати в собі підсвідому творчу природу для "надсвідомої органічної творчості" [2214]. Цікавою є також генералізація принципів навчання, яку провели В.М. Галузинський та М.Б. Євтух, які об'єднали ці принципи відповідно до основних компонентів процесу навчання: 1) принципи навчання, які обслуговують компоненти його змісту; 2) такі, що стосуються діяльності вчителя і його методики викладання; 3) принципи, що пов'язані із контрольно-оцінювальними функціями процесу навчання [534].

У системі дидактичної багатомірної технології російського науковця В.Е. Штейберга [2627], ми можемо знайти принцип тріадності уявлення (фрактальної повноти) смислових груп "семантичних фракталів", які реалізують синтетичні логіко-смислові багатомірні моделі знання: тріади "об'єкти світу" (природа, суспільство, людина), "сфери освоєння світу" (наука, мистецтво, мораль), "базові види діяльності (пізнання, переживання, оцінка).

1.1.4. Загальнонаукові передумови універсального пояснювального принципу

Чого я не розумію, тим я не володію

I. Гете [2757]

Найбільш загальним законом навчання є закон відповідності шкільної освіти рівню досягнутого наукового розвитку людства в сукупності всіх галузей знань

В.І. Бондар [318, с. 140]

Цілісність буття, єдність світу підводять нас до думки про універсальні закони та принципи суцього, які здавна хвилювали великих учених [51; 157, с. 24-26; 373; 704; 976; 1599; 2784, р. 8]. Як відмічає В.О. Фок, А. Ейнштейн вірив у “можливість знайти уможлидним шляхом універсальний принцип, що дає ключ до всіх законів фізики” [2423, с. 84-95], він активно займався пошуками універсальної основи буття. Таким чином, пошук єдності і взаємозв'язку у природі був однією з провідних ідей А. Ейнштейна. Відтак, єдність знання, як вважав Н. Бор, поглиблює систематизацію понять, і це дає надійні засоби для усунення суб'єктивних елементів. В. Гейзенберг прагнув знайти “істинне рівняння матерії” [553–557], а М. Планк писав, що “з давніх часів, з того часу як існувало вивчення природи, воно мало перед собою у якості ідеалу кінцеву, вищу мету: з'єднати розмаїття фізичних явищ в єдину систему і, якщо це можливо, то в єдину формулу” [1818, с. 13-23]. М. Планк вважав, що цілісна картина світу являє собою ту непохитну мету, до якої прагне природознавство. “В ній... кожний штрих вважається необхідною складовою цілого” [1820, с. 26]. П. Дірак акцентував увагу на тому, що “наша мета – одержати всеосяжну теорію, котра здатна описати всю фізику загалом” [742, с. 10]. Подібним же чином і синергетика обґрунтовує єдине математичне вираження всього розмаїття буття [1056–1061]. Таким чином, головною метою фізиків-теоретиків є побудова фізичної картини миру на основі **єдиної узагальненої категорії** [480, с. 8-9].

Д.І. Менделєєв також прагнув до деякої загальної наукової ідеї, яка пов'язує все у світі: “Наука, – писав він, – полягає у пошуку загального. В елементах є загальне... пов'язати ці індивідуальності загальною ідеєю – мета моєї природної системи [1471, с. 618]. Можна відмітити й спробу Ч.У. Морріса, А. Коржибського, Р. Карнапа побудувати абсолютний логічний алгоритм, універсальні таблиці науки, системи “Металогіки”, “Метамови”, “Метаграматики”, прагнучи надати їм абсолютного, універсального характеру [989; 990].

Як зазначають дослідники, у сфері теоретичної біології постало завдання “звести все розмаїття явищ до їх внутрішньої єдності для того, щоб вивести з неї всі різниці як форми прояву, модифікації єдиної субстанції. Тільки на цьому шляху можна досягнути конкретного знання сутності життя як єдності різноманітності” [2678, с. 39]. При цьому “побудова загальної теорії біології має полягати, передусім, у пізнанні та виявленні реальних зв’язків між, здавалося б, несумісними сторонами життя для їх розуміння як взаємопов’язаного цілого, що являє собою систему вищого порядку” [145, с. 64; див. також: 231].

У сфері загальної теорії систем постало завдання звести все розмаїття явищ світу до всезагальних формальних побудов [998; 1480; 1482]. Як пише П.К. Анохін, “*теорія може одержати право бути загальною в тому разі, коли вона відкриває та поєднує такі закономірності процесів чи механізмів, які є ізоморфними для різних класів явищ*” [100, с. 15]. Відтак, виявляється проблема синтезу знань у побудові загальної теорії життя, в “пошуку ключа, який би поєднав рівень цілісності і аналітичний рівень отримання деталей” [98, с. 98].

Загалом, людство завжди було охоплено бажанням зрозуміти світ як універсально-системну сутність, починаючи з давніх часів [2610–2616; 2642] і закінчуючи Новим часом, коли багато дослідників прагнули побудувати всезагальну теорію суцього. Ідея єдності наукових знань завжди захоплювала дослідників. Так, Геракліт, Аристотель відстоювали ідею синтезу знань. Аристотель виокремив філософські категорії з єдиної на той час науки – натурфілософії (теоретичне, практичне, поетичне знання) і обґрунтував закони їхнього взаємозв’язку. В епоху Ренесансу панує аналітичний підхід до наук, але в той же час спостерігаються й інтегративні тенденції. Ідея єдності світу була провідною в українській педагогіці й філософії: Я. Ковельський створив класифікацію різних галузей наукового знання на основі загальних філософських положень. При цьому має місце така процедура: спочатку знання диференціюються, а потім класифікуються на основі аналізу, а наступний синтез відображає більш високий рівень єдності знань. Ш. Фур’є у своїй “*Теорії всезагальної єдності*” розвиває концепцію про єдині закони руху, що панують у рослинному, тваринному й соціальному світі. На це ж спрямовані дослідження Г. Спенсера.

Прагнення до універсального знання виявляли німецькі романтики (XVII – початок XVIII ст.). Так, Ф. фон Гарденберг (відомий як Новаліс) вважав, що всі науки є єдиним цілим і з однієї науки можна вивести всі інші. Ідею універсальної енциклопедії, яка відображає повний взаємозв’язок наук, відстоював і Ф. Шлегель. Проблемою єдності наукового знання займалися також Г. Гегель, О. Конт, Ф. Шеллінг. Так, Г. Спенсер стверджує, що наука – це частково об’єднане знання, а філософія – повністю об’єднане знання, вищий теоретичний синтез. При цьому Г. Спенсер трактував інтегративний процес як концентрацію розсіяних буттєвих елементів [2203].

Можна також згадати багато спроб релігійно-філософського розв’язання проблеми цілісності, які (спроби) мали місце у всіх народів у всі часи. Так, у Росії на початку XX сторіччя мав місце “бунт проти картезіанства” у вигляді розвитку містичного прагматизму як погляду на речі, “головним атрибутом яких слугувала нероздільність думки та дії, когнітивного та емоційного, священного та земного” [2754, р. 17]. Інший приклад – тектологія А.А. Богданова, що є всезагальною організаційною наукою, вченням про універсальні, всезагальні форми організації соціально-природного світу [290; 291; див. також: 288; 1088; 1089; 2338; 2340; 2356; 2359; 2644–2648].

У системі екзистенціалізму прагнення до Істини як тотальності виявляється в “*Органоні трансцендентального пізнання*” У. Гуссерля, як “науки про трансцендентальну свідомість у рамках безпосередньої суттєвої інтуїції” [689], де поставлене завдання – забезпечити трансцендентальну, теоретичну єдність всього пізнавального процесу. Тут можна навести й ідею низки авторів (Ю.П. Трусов,

Є.І. Жарковський та ін.) про голографічну енерго-інформаційну картину і діалектично-моністичний Логос світу [2359, с. 91], сполучення єдності та множинності якого вбачають у його фрактальній природі.

Один із сучасних інноваційних дослідницьких підходів до пізнання фундаментальних засад буття та синтезу знань, що досягається на цій основі, простежується у **науковій інтеграції**, яку можна назвати процесом взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей та базується на філософському принципі єдності світу, всезагального зв'язку предметів та явищ.

Суттєво, що термін "*інтеграція*" практично не вживався до ХІХ століття. На межі ХІХ-ХХ століть відбувається процес "цементзації наук", утворення зв'язків між раніш розпорошеними науковими галузями, з'являються нові міждисциплінарні напрями дослідження. У ХХ столітті філософи намагаються створити єдину уніфіковану науку, використовуючи апарат математичної логіки як засіб аналізу, де значний вплив на ідею інтеграції мав принцип редуccionізму. Це дозволило дійти висновку, що ціле має розглядатися як надсумативна, нададдитивна єдність, а завданням інтегральної логіки є синтез цілого на основі уявлень про властивості частин. Тут можна говорити також про органіцизм як шлях інтеграції знань, що характеризується об'єднанням різних частин для збільшення цілісного кожного шляхом установлення взаємозв'язків з іншими частинами чи знанням у цілому.

Інтеграція, що як *загальнонауковий принцип дедалі більше застосовується у побудові педагогічної дійсності*, передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).

При цьому під **інтеграцією** можна розуміти процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, установленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті чого формується зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [792, с. 376].

Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються повніше (І.М. Козловська). Можна говорити також і про основні філософські *концепції інтеграції знань* – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ; концепція інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини (Я.М. Собко). Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у схожих і варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів застосування для визначення випадків. Таким чином, можна говорити про *метапредметну інтеграцію* як шлях формування змісту освіти (І.М. Козловська, А.В. Хуторський), що актуалізує нове дидактичне поняття – "*метапредмет*" (А.В. Хуторський), зміст якого базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів [1086; 2497].

Слід сказати, що еволюція інтегративних знань постає діалектичним процесом, на початковому етапі якого у дитини виявляється саме інтегративне, тобто цілісне сприйняття дійсності. Зі вступом до дитячого садка ця цілісність починає руйнуватись системами соціалізації через "суворі кордони" між окремими розділами програми або предметним викладанням "вузькими" спеціалістами. Тому знання, які одержують діти, мало пов'язані між собою (так, наприклад, на занятті з малювання дошкільнята малюють "Дівчинку в зимовому пальті", а на аплікації – викладають "Качечку"). На

цьому етапі ми спостерігаємо поширення принципу спеціалізації в освітньому просторі. І лише коли людина досягає зрілого віку вона, будучи обтяженою життєвим досвідом, природним чином немов би повертається до дитинства з його цілісним емотивним сприйняттям дійсності.

Зазначене вище вимагає реалізацію актуального завдання щодо збереження у дитини інтегрального сприйняття дійсності через застосування інтегрованих занять та курсів, що виявляють якісно новий рівень синтезу знань дітей та об'єднують навколо певного заняття чи теми різномірні знання. Відтак, синтез цих знань дозволяє досягти різнобічного розгляду об'єкта, показати взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати у дитини розумові операції аналізу, порівняння, узагальнення та ін. При цьому це є особливо важливим для розвитку в дітей світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Крім того, *інтегративні знання* набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам *інтегративний підхід* уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г.Я. Дутка). Таким чином, *інтегративний підхід передбачає, вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу* (Б.Т. Камінський) [2167; 2168, с. 8].

У цьому контексті важливим є розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "*концептне (фреймове) структурування*" [1502; 2364].

Зазначена орієнтація на досягнення цілісних навчальних сенсів найбільш рельєфно виражається словами Б.М. Неменського: "...коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосувати його до малих годин школи, обрубуємо до "мінімуму", фактично поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах йти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто "звернути" знання науки "у насіннячко", щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева – з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною" [1611, с. 130]

Важливим також є і освітній парадигмальний напрямок, який стосується *фундаменталізації знань* [792]. При цьому можна говорити про два підходи цього напрямку – фундаменталізація освітніх об'єктів та фундаментальні знання й поняття.

Відповідно до першого підходу, серед освітніх об'єктів існують фундаментальні, тобто такі, які мають дві грані свого вияву для суб'єкта його пізнання – реальну і ідеальну. "Ідея об'єкта належить ідеальному світові понять, вона більш універсальна, ніж реальний об'єкт, оскільки властива різним об'єктам з різних областей (наприклад, у двох реальних беріз є загальна ідея берези, у берези і сосни є загальна ідея дерева, у дерева і водорості є загальна ідея рослини, у природних і культурних процесів є загальна ідея руху). Водночас, фундаментальний освітній об'єкт має дві форми вияву в освітніх стандартах – реальну і знаннєву. Реальна – відбивається безпосередньо в обов'язкових для вивчення об'єктах дійсності: деревах, тваринах, художніх та інших текстах, предметах мистецтва, технічних пристроях, побутовому оточенні, явищах природи і культури, соціальних та інших практиках; знаннєва – у поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, правилах, нормах, у художніх принципах, культурних традиціях тощо [792, с. 245].

При цьому, "фундаментальні об'єкти служать джерелами освіти людини протягом усього її життя, їх не можна пройти, вивчити в якому-небудь предметі або класі. І людина, що формується, що пізнає, завжди буде повертатися до головних понять, до проблем, які називають вічними" [2497, с. 200]. При цьому способи пошуку фундаментальних освітніх об'єктів у різних навчальних галузях А.В. Хуторський поділяє на три групи:

1) аналіз науки або початкової сфери діяльності, коли у відповідній навчальному предметові, науці або сфері діяльності виділяють реальні предмети і явища (у фізиці – фізичні явища, речовини в різних станах, фундаментальні поля і взаємодії, елементарні частки; у хімії – речовини і процеси їх перетворення; в історії – предмети і події історичного значення тощо);

2) аналіз навчального предмета, коли в навчальних курсах виділяють ключові методологічні елементи, відшукують відповідні їм об'єкти реальної дійсності, які й переводять на первинні стадії навчального пізнання;

3) рефлексивний аналіз навчальної діяльності, тобто фундаментальні освітні об'єкти можуть бути виявлені безпосередньо під час освітньої діяльності [2497].

Відповідно до другого підходу важливими є фундаментальні знання та поняття, які відображають фундаментальні властивості природи і водночас є універсальними засобами пізнання (симетрія, відносність, невизначеність), тобто такі, які дають інформацію про найбільш загальні, основоположні властивості матерії (поле, речовина, лептони, кварки, бозони, спин, імовірність, фундаментальні константи). Відтак, фундаментальними вважають знання, які лежать в основі наукового світогляду, на їхній базі формується уявлення про наукову картину світу; при цьому "саме наукові знання є фундаментальними, причому ті з них, які становлять ядро наукових теорій. Методологічні знання відображають загальні закономірності процесу наукового та навчального пізнання" [580, с. 63].

Суттєво, що актуальність розробки інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань впливає із *інформаційного буму*, який став характерною прикметою ХХ століття. Так, номер "Нью-Йорк Таймс" містить інформації стільки ж, скільки в ХVІІ столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин в світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо в 70-ті роки ХХ століття об'єм наукової інформації подвоюється кожні 5 років, то в 80-ті цей процес триває кожні 2 роки, а в 90-ті подвоєння відбувалось кожен рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалося більш ніж 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалося більш ніж 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі як бюлетені, звіти про конференції, симпозіуми, реферати видавалися до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % за рік.

Відтак, перевантажену величезною кількістю деталей інформацію про системи різної природи, досліджуваних сучасною наукою, необхідно зжати, перетворивши в невелике число законів чи концепцій, оскільки, за висловом англійського фахівця з кібернетики С. Бара, чисельні інформаційні дані трансформувалися в новітній різновид забруднення навколишнього середовища, а їх надлишок породжує інформаційний шум.

Загалом, "поглиблення процесу спеціалізації наук призвело до того, – пише І.Г. Грабар, – що в деяких галузях знань обсяг публікацій практично неозорий. У процесі дослідження вчений, як правило, витрачає левову частку часу на вивчення новітньої літератури за своїм фахом" [626, с. 3]. Цю проблему В. Чалідзе коментує таким чином: "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Прийдеться розділити пізнання й історію пізнання" [2524, с. 6].

Суттєво, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових

знань [2523, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Стає зрозумілим прагнення сучасного світу до комплексних досліджень, покликаних здійснити певний теоретичний синтез того чи іншого зрізу воістину безмежного архіву знань, накопичених людством. Тому кожна спроба таких досліджень заслуговує на серйозну увагу і саме тому особливий інтерес викликають комплексні дослідження, спрямовані на синтез наукових уявлень у межах тієї чи іншої проблематики. “Життєва необхідність в об’єднуючих концепціях і багатократно зростаюча складність їх формування приводить... до виникнення нової ситуації – до появи деякого нового наукового напрямку... Може, це буде новий розділ філософії, яка стосується синтезу наукових знань, точніше формулювання синтезуючих концепцій, що спираються на певну формалізацію і техніку аналізу” [1527, с. 10]. Тому у наш час світова наука вийшла на новий етап свого розвитку, що характеризується створенням інтеграційного знання, генерованого за рахунок виникнення комплексних наукових дисциплін, що поєднують у собі одночасно методи, поняття, теорії і досягнення декількох наук і наукових напрямів. Це має привести до розробки фундаментальної наукової універсальності.

Відтак, наявність *універсального пояснювального принципу* (певної універсальної тріадної структурно-логічної "матриці" Всесвіту) певним чином підтверджується численними науковими дослідженнями, спрямованими на знаходження єдиного сенсоутворювального принципу буття, які можна диференціювати на декілька аспектів.

(1) Теоретико-методологічний, загальнонауковий аспект

1. Важливим моментом будь-якого наукового дослідження є його репрезентація у рамках тієї або іншої традиції організації наукового знання, яке має два основних способи такої організації – *цілісний та дискретний*. Це зумовлюються загальною дихотомією буття, яка виражається в фундаментальних парних філософських категоріях: єдине – множинне, континуальне – дискретне, циклічне – лінійне та ін. Зазначені дихотомії, в силу філософського принципу єдності світу, співвідносяться з іншими парними категоріями науки, такими, наприклад, як два види класичної логіки – логіка визначення і логіка доказу, а також синтетична і аналітична думка, синхронічне і діахронічне та ін.

При цьому елементи об’єктивно існуючих дихотомій буття, в силу зазначеного вище філософського принципу (відповідно до якого – *світ є інтегральним цілим*) та діалектичного закону єдності та боротьби протилежностей, постають у парадоксальній єдності. Це положення у досить радикальному вигляді простежується у процесі розгортання постмодерністської, постнекласичної наукової парадигми, яка виражає реакцію певних наукових кіл на засилля прагматично-меркантильного світобачення та є спробою повернутися до ірраціонального шару людської ментальності, до багатозначно-сутінкових, невизначених, парадоксальних джерел людської сутності. На рівні мови як засобу мислення та самоздійснення людини ця тенденція реалізується у вигляді постнекласичної процедури – деконструкції "асиметричних опозицій мови". На відміну від древніх мов, сучасна мова, відповідно до суб’єкт-об’єктної пізнавальної установки, породжує розмаїття дихотомій (добро-зло, світло-темрява та ін.), що, як вважається, деструктивним чином поляризує, розщеплює психічний, фізичний та світоглядний аспекти нашого існування. Така асиметрія категоріальних опозицій приводить до певних наслідків у розгортанні класичного філософського дискурсу, коли суб’єкт такого філософствування своїм вибором (завдяки перевазі “лівої” чи “правої” парної категорії) "виносить вирок" іншій категорії. Як вважається, така перевага одного з елементів парної категорії приводить до метафізичного центрizmu (“тео-центризм”, “раціоцентризм”, “телео-центризм”, “антропо-центризм”, “андро-центризм”, “кардо-центризм”, “етноцентризм”, “космо-центризм” тощо), коли мова асиметричних

бінарних опозицій постає мовою згаданих вище центризмів, а філософія, що нав'язується цією мовою, є філософією логоцентризму [1374, с. 239-257].

Однак, як вважає Ж. Дерріда, в дійсності не існує опозиційної відмінності, а обидва опозиційних члени виходять з однієї основи, що допомагає перебороти принцип асиметричної опозиції після того, як мислителю вдається "розмити" метафізичну "перегородку", що відокремлює ліву категорію від правої [717; 718]. Відтак, перебороти дух логоцентризму, здійснити прорив до більш завершених типів філософського дискурсу можливо лише тоді, коли мова асиметричних опозицій буде замінена "новою" мовою – мовою суб'єкт-об'єктної єдності, "мовою симетричних опозицій" – таких опозицій, у яких ліва і права категорії гносеологічно і методологічно рівноправні, рівноцінні, рівноважні, ізоморфні.

У симетричній лінгвістичній опозиції немає семантичного "центра", коли ліва і права категорії можуть обмінюватися семантичними ролями і когнітивними сенсами. Тому така опозиція – це не фіксований "центризм", "визначеність", "можливість розв'язання", а "децентризм", "невизначеність", "дуалізм", "нерозв'язність", "парадокс", "абсурд". Загальновідомими прикладами подібних невизначеностей, дуальностей, двоїстостей у природознавстві можуть слугувати такі симетричні понятійні категорії, як "хвиля-частка", "простір-час", "кварк-глюон", "речовина-поле", "детерміністична стохастичність" і т.ін. У гуманітарному знанні – це платонівський "фармакон" (тобто "отрута-ліки"), у Маларме – "аймен" ("займаність-незайманість") у Руссо – "заміщення-доповнення", у російських символістів – "андрогін" ("юнак-діва"), у Блока – "радість-страждання", у психології – "садомазохизм" та ін. [1374, с. 239–257].

Процес заміни асиметричної лінгвістичної дискрипції відповідною їй симетричною опозицією називається "деконструкцією" [717, с 53-57; 718], загальна стратегія якої пов'язана з тим, щоб "перевернути існуючу ієрархію, гегемонію, що так чи інакше задається бінарною опозицією" [2732, р. 10]. При цьому, як вважає Ж. Ліотар, змінюється статус самого знання та самої парадигми мислення, яке постає парадоксальним, багатозначним, "сутінковим", цілісним, творчим, конструктивним.

Слід сказати, що будь-який предмет у контексті езотерики також розуміється як такий, що складається з двох протилежних аспектів з центральним нейтральним аспектом, який постає *середнім терміном* для цих двох крайніх понять. Якщо виявити відповідну назву цьому середньому терміну і виділити в предметі відповідну частину, на яку це середнє проектується, ми здійснимо процес, який в окультній традиції називається "*процесом нейтралізації бінера*" або його "рівноваженням":

Таблиця 1.2

Ілюстрація процесу нейтралізації бінера

світло – <i>напівсвітло (півтінь)</i> – тьма	майбутнє – <i>сьогодення</i> – минуле
жар – <i>теплота</i> – холод	тяжіння – <i>бездіяльність</i> – відштовхування
праве – <i>центральне</i> – ліве	газоподібне – <i>рідке</i> – тверде
дух – <i>вітальність</i> – матерія	той, що говорить – <i>мова</i> – той, що слухає
Бог-Отець – <i>Дух Святий</i> – Бог-Син	чисельник – <i>часткове</i> – знаменник
чоловік – <i>дитина</i> – жінка	внутрішнє – <i>граничне</i> – зовнішнє
кислота – <i>луг</i> – сіль	виробництво – <i>реалізація</i> – споживання
свій – <i>нічий</i> – чужий	творення – <i>збереження</i> – руйнування
добро – <i>байдужість</i> – зло	верх – <i>центр</i> – низ
принципи – <i>закони</i> – факти	інстинктивне – <i>рефлекторне</i> – свідоме
позитивне – <i>нуль</i> – негативне	сміливість – <i>нерішучість</i> – боязливість
	та ін. [1311]

Відтак, можна говорити про єдність полярних категорій, що виявляється на рівні абстрактно-логічного мислення як мови науки, де з одного боку наявні синхронічні (*синтетичні*) елементи – аксіоми логіки, які мають логічний імунітет – їх неможливо ні довести, ані заперечити. З іншого боку, маємо діахронічний (*аналітичний*) елемент – ланцюг розгортання думки в процесі доведення. Зрозуміло, що ці два елементи взаємопов'язані і не можуть існувати один без одного.

Таким чином, кардинальний принцип постмодерністського мислення, виражає феномен дипластії, спрямування до *цілісно-парадоксальної стратегії пізнання світу*, у площині якої постає завдання перебороти не тільки опозиції вербальні, але й такі фундаментальні дихотомії людського існування, як психічне і фізичне, свідоме і безсвідоме, буття і свідомість, матеріальне й ідеальне, що на сучасному відрізьку розвитку науки відповідає так званому антропному принципу (чи принципу космологічного доповнення), парадоксам квантової фізики, феноменам синхронних зв'язків (К. Юнг, В. Паулі, П. Девіс, М.О. Козирев і ін. [316; 2426; 2429; 1088; 1089; 1674; 1515; 1534; 951; 2509; 2510; 2724; 2785]), які знаходять втілення в сфері квантових взаємодій, де виявляється явище непричинного імплікативного узгодження квантових процесів [2509; 2510; 2518; 2599]. Це, у свою чергу, виражає когнітивний сенс *універсального пояснювального принципу*, який втілює в собі феномен "все у всьому", що знаходить реалізацію у викладених вище пунктах.

2. Один із універсальних принципів побудови світу реалізується у *феномені асиметрії*, який відображає асиметрію свідомості та може бути зіставленим з особливостями просторово-часової організації матерії, яка також виявляє подібну асиметрію [746; 750]; при цьому поняття симетрії-асиметрії пов'язане з відкриттям древніми мислителями "абстрактних базисних структур" [553], з "композиційними правильностями" художніх творів, з ритмічною організацією музики, з естетичними принципами точних наук та ін [347].

Відтак, можна говорити про особливий універсальний стан матерії, пов'язаний із її метрико-топологічною властивістю, яка реалізується на рівні біологічних об'єктів у біосфері у феномені хіральності (лівизни-правизни), який у свій час відмітив ще В.І. Вернадський [445]. "Ця важлива властивість пронизує весь оточуючий нас світовий простір і виявляється дисиметрія (дзеркальність) як галактик, так і живих систем" [781, с. 90-91]. Як підкреслює В.П. Казначєєв, хіральність існує в геліокосмічному просторі середовища і організмі матерії під час внутрішньоутробного розвитку [953, с. 41].

3. Іншим підтвердженням нашого пояснювального принципу є *універсальна парадигма розвитку* (її ми будемо детально розглядати у подальшому), яка фіксує універсальну схему розгортання будь-якого процесу: теза – антитеза – синтез. Тріадність цієї парадигми у контексті *неживої речовини* можна проілюструвати діалектикою розвитку елементів у межах Періодичної системи елементів Д.І. Менделєєва, що є вираженням одного з найбільш широких узагальнень в області фізики та хімії [608, с. 188]. Тут ми спостерігаємо процес "обертання" властивостей хімічних елементів, коли в межах кожного періоду (циклу) металеві властивості елементів, найбільш виражені на початку циклу, поступово слабшають, заперечуються металоїдними властивостями, що означає поступове перетворення витокового явища на свою протилежність [1546, с. 132]. Наведемо слова Б.М. Кедрова, який детально аналізує цей процес. "Візьмемо малий період, що починається з літію (лужний метал). Рухаючись від нього направо по системі, ми виявляємо, як від елементу до елементу поступово слабшає їх металевий характер і дедалі посилюється характер неметалевий, і, відповідним чином, як слабнуть у їх сполучень головні властивості та збільшуються кислотні. Так відбувається від берилію (перший елемент після літію) до кисню (останній елемент перед фтором), отже через п'ять ланок. Нарешті у галогену-фтору – має місце повне перетворення на свою протилежність. Однак при подальшому русі в тому ж напрямку виявляється не заперечення заперечення, тобто повернення до витокового пункту, а ще одне, при чому більш глибоке, заперечення: заперечується взагалі хімічна активність, яка була притаманна всім членам цього ряду, від літію до фтору. Ми переходимо до хімічно інертного елементу – газу неону. Тільки після наступного кроку має місце, врешті-решт, заперечення заперечення, і ми повертаємось знову до лужного металу – натрію, але хімічно значно активнішому, ніж літій ("на більш вищій основі"). Однак, незважаючи на те, що ряд від літію до натрію складається

з дев'яти членів, між котрими (при русі по цьому ряду) відбувається вісім послідовних заперечень, ми можемо уявити його у вигляді тріади: першим її членом (1) будуть всі хімічно активні елементи, що в нього входять, другим членом (2), який стоїть після першого заперечення, буде інертний неон, а третім (3) – натрій і наступні за ним по системі хімічно активні елементи аж до хлору” [1024, с. 18-19].

Універсальна парадигма розвитку реалізується на всіх рівнях реальності, у тому числі й на біологічному у *контексті живої речовини*. Так, у своїй праці "Три фази реакції організму на стимул, який зростає" П.В. Симонов узагальнив великий і різнобічний експериментальний матеріал та сформулював таке правило: у міру зростання енергії стимулу реакція організму проходить через такі три фази: 1) первинне (превентивне) гальмування; 2) збудження; 3) вторинне (замежове) гальмування. Як бачимо, маємо діалектичну схему: теза (первинне гальмування) – антитеза (збудження) – синтез (вторинне гальмування). При цьому закономірності перебігу процесів збудження і гальмування також виявляють тріадність – іррадіацію, концентрацію, індукцію нервових процесів збудження і гальмування.

4. Про єдність людини і світу (що дає підстави для концептуалізації універсального пояснювального принципу) опосередкованим чином засвідчує адаптаційна реакція людини на стрес, яку узагальнив Г. Сельє. Він показав, що будь-яка специфічна стресорна дія на організм викликає у ньому єдину реакцію, яку можна визначити як "симптом хвороби взагалі" [2085], коли на розмаїття специфічних подразників середовища організм реагує неспецифічним, узагальненим чином. Відтак, всі специфічні стресорні подразники (які мають єдиний функціональний наслідок – стрес) на їх глибинному (перцептивно-гностичному [1614, с. 134-135]) рівні реагування пов'язані із вищим регулятором поведінки людини – її свідомістю і, відповідно, певною системою індивідуально-колективних ціннісних орієнтацій.

5. Ці висновки корелюють із наявністю екстремальних принципів, за якими організуються предмети і явища світу, коли головні закони фізики мають екстремальну форму ("природа завжди діє найпростішим чином" – І. Бернуллі), тобто організуються найбільш економно. Тут можна згадати принцип економії мислення Е. Маха, принцип найменшого зусилля Ципфа [62]. Аналогічним є принцип найменшого шляху в геометричній оптиці, згідно якому промінь світла, переходячи оптично неоднорідне середовище, обирає такий шлях, який він може пройти за найменший час. Або в живій природі прикладом можуть слугувати бджолині соти, які є шестикутним осередком, оскільки така конструкція обрана в ході еволюції через економію будівельних матеріалів: всі інші форми сотів потребують більшу кількість воску. Оптимальними можуть бути не тільки траєкторія руху або форма бджолиних сотів, але і саме мислення, науковий пошук. Принцип економії мислення ("лезо Оккама") полягає в тому, що число пропозицій, використовуваних для побудови теорії, має бути найменшим. І якщо при поясненні одного і того ж явища виникають конкуруючі теорії або гіпотези, то критерій простоти слугує надійним орієнтиром для співтовариства вчених під час вибору однієї з них. До речі, система Коперника спочатку імпонувала саме цією якістю, вона була стрункішою і простішою порівняно як з птоломієвською, так і з громіздкою системою Тихо Браге. М.П. Рашевський ще у 1954 році сформулював принцип оптимальної конструкції, відповідно до якого організм має оптимальну можливу конструкцію стосовно економії матеріалу та енергії, які використовуються та є необхідними для виконання заданих функцій [595, с. 10-20]. На основі цього принципу вдалося отримати цілу низку конкретних наукових результатів [462; 583; 914; 1443; 1844; 1985; 2073; 2659].

6. Геометрія простору навколо нас побудована за принципами гармонії, тобто підпорядковується *єдиному метричному принципу* [114; 117; 346; 394; 496; 572; 633; 553; 835; 836; 1145; 1145; 1442; 1527; 1679; 1698; 1732; 1805; 1941; 2038; 2181; 2194; 2215; 2356; 2504–2506; 2569; 2610–2616; 2747; 2785; 2798; 2807; 2818; 2819]. Цей

гармонійний лад речей у Всесвіті виявляється на рівні математичного аналізу у вигляді правила "золотої перетину" ("золотої пропорції", "коефіцієнта фі", що постає трансфінітним числом, подібним до числа π). Це правило відображається в числах Фібоначчі, у відповідності із яким організовано усе в цьому світі. Принцип "золотої пропорції" ми знаходимо в орбітах обертання небесних тіл, у музичній грамоті, у фізичних константах, у демографії, медицині, генетиці, ботаніці, архітектурі. Цікаво, що система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, спроможних до самоорганізації. Вона описується принципом "золотих чисел" [2283].

7. У контексті обґрунтування універсального пояснювального принципу доцільним можна вважати наведення даних *когнітивної психофізики*, яка відкрила: універсальний характер трансформації різних видів і форм енергій, речовини, полів та інформації (взаємоперетворюваність часток, полів, енергії, інформації); дистанційний і резонансно-польовий характер взаємодії; наявність у природі ментального інформаційно-польового виду взаємодії; здатність думки до універсальної трансформації в будь-які фізичні частки, поля і випромінювання, дистанційний ментальний зв'язок людини з навколишнім середовищем; смисловий характер думки як основи "Глобальної Свідомості" людини на всіх структурних рівнях будови матерії, здатної до універсальної трансформації і взаємодії з будь-якими видами, полів, часток і енергій.

Відтак, все суще побудовано за єдиним планом, де велике пов'язано з малим, причому за алгоритмом подібностей. Тільки в цьому випадку ментальний образ, налаштований всього лише на зовнішню форму, може спонтанно саморозвиватися, добудовуватися і знаходити повну інформаційну структуру, здатну впливати на глибинні рівні матерії (про яких індуктор нічого не знає), що дозволяє говорити про актуалізацію голографічного принципу (коли в грубій формі неявно міститься інформація про тонку будову) або ж про фрактальний алгоритм (що дозволяв Кювье відтворювати образ допотопного ящера за однією фалангою пальця) [780, с. 12]. Зазначений висновок узгоджується із даними *трансперсональної психології* [646–650], яка вивчає феномени *змінених станів свідомості* [158] та узгоджується із концепцією голографічної моделі Всесвіту Д. Бома, торсіонною моделлю Акімова-Шипова, теорією реципроктних субпросторів В. Тіллера [780, с. 85-86] та ін.

8. Суттєвою методологічною підставою для концептуалізації універсального пояснювального принципу може бути "фрактальний бум, який охопив всю планету і став однією з прикмет науки кінця другого тисячоліття" [2305, с. 68]. Дивовижна простота фрактальних алгоритмів зробили фрактальну геометрію ефективним знаряддям для опису морфологічних властивостей природи та суспільних явищ. Творець фрактальної наукової парадигми Бенуа Мандельброт відкрив феномен фракталу – будь-якої геометричної структури – цілого, яке складається із частин, які у певному сенсі подібні до цілого, що виявляє універсальний голографічний принцип самоподібності предметів та явищ Усесвіту. Так, Б. Мандельброт виявив близьку спорідненість між фрактальним числом річки Міссісіпі і цінами на бавовну на всьому часовому інтервалі, який він вивчав [1426]. Було віднайдено загальні параметри, властиві для природи і поведінки людини. Установлено, що кожна специфічна зміна цін (яка є випадковою і непередбачувальною) у контексті їх послідовності була незалежна від масштабу, коли криві денних і місячних змін цін суцільно узгоджуються між собою, коли "течія випадкових стохастичних процесів підпорядковується особливим законам" [579, с. 109].

Таким чином, доречно наголосити про існування метричної закономірності будь-якого розвитку взагалі, коли "все розмаїття процесів у Всесвіті знаходиться в режимі коливань, циклічна структура котрих описується законом "трійок", чи законом розподілу випадкових величин, який називається "відстанню між максимумами

часового ряду”, з якого випливає, що “закон розподілу подій не залежить від характеру цього випадкового ряду” [1988, с. 18-23].

Відтак, можна стверджувати постулат "мудрість полягає у простоті", коли виявляється принцип єдиного простого начала, який задає розмаїття складного, що можна простежити у будові світу. Цей принцип виявляється у геномі живих істот, коли одна клітина організму містить всю інформацію про цілий організм – "закон єдності у розмаїтті світу". Це є принцип організації живої матерії: подібно до того, як крива Коха "стискає" нескінченно довгу лінію в обмеженому просторі, так само у системі кровообігу поверхність з величезною площею має вміститися в обмежений об'єм. Це проявляється у всіх системах, що було виявлено синергетикою, яка констатує, що на межі між конфліктами протилежних сил знаходиться не народження хаотичних структур (як вважалося раніше), а відбувається спонтанне виникнення самоорганізації порядку більш високого рівня, коли структура цієї організації не є статичною, а перебуває у постійній зміні, що втілюється у всьому, у тому числі у законах ринкових відносин.

Отже, як писав Гегель, світ є гармонія гармоній і дисгармоній; як зазначав Плотін, ніколи б око не змогло сприймати сонця, якби воно саме не було подібно до сонця; таким же чином душа не може бачити прекрасного до тих пір, поки вона сама не буде прекрасною, тому для того, щоб побачити красу і божественність, кожна людина має стати прекрасною і божественною.

(2) Логіко-семантико-психологічний аспект

1. Психолінгвістичні та мовознавчі дослідження, спрямовані на виявлення семантичних універсалій. Тут важливими є дослідження центрального "породжувального" мовленнєвого механізму, пошуки центральної смислової ланки, основою для чого слугує той факт, що ця центральна ланка залишається "інваріантною" для різних випадків мовленнєвої діяльності, в яких при збереженні семантичного аспекту мовної комунікації змінюються форми "входу" і "виходу" мовних сигналів [2364, с. 7-9].

При цьому ще Ф. де Соссюр, Ч. Морріс та ін. підкреслювали тісний зв'язок семіотики з психологією, про що засвідчує теорія знаків у психології, де обґрунтовується роль знаково-символічної інформації в регуляції поведінки людини (Л.С. Виготський, Ч. Морріс) [519; 1550; 2196], та розробка семіотичної організації свідомості (М.М. Бахтін, Ч. Осгуд), що на рівні предметно-просторових сигналів отримала розвиток у спеціальній мові відомого американського архітектора К. Александра, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відображують властивості Всесвіту [92, с. 126; 189; 196; 637, с. 31-40].

Важливо при цьому, що *дослідження у галузі психології суб'єктивної семантики* виявили "комплекси перцептивних універсалій", на основі яких організуються словникі візуального досвіду – кінцеві систем візуальних образів, які дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі об'єкти зовнішнього світу [134].

Експерименти зі сліпоглухоніми дітьми свідчать, "що мовні здібності та мислення не залежать від конкретної мови, а існують у вигляді загальної схеми" [92, с. 206]. Ця загальна схема реалізується в семантиці "слабких екологічних зв'язків", що забезпечують єдність життя, форми якого на рівні цих зв'язків виявляють універсальні "програми навчання" та мозок людини як "польовий комп'ютер" [951, с. 102-104; 2816].

Дослідники, які вивчають процес оволодіння мови дитиною, дійшли висновку: внутрішня граматики дитини тотожна немовним видам діяльності [1189, с. 73], що засвідчує про певне універсальне підґрунтя, котре виявляється в будь-якій взаємодії. Цей висновок перегукується з типолого-універсалістським ученням В. Гумбольдта про діахронічні універсалії як набір правил для деякої універсальної метамови граматики [668; 2680]. Лінгвісти вважають, що раніше або пізніше спорідненість якщо не всіх, то

більшості мов світу буде встановлена [134, с. 19], оскільки всі вони ґрунтуються на універсальних принципах: як довели лінгвісти та математики МГУ, структура людської мови, книжкового тексту і структура послідовності ДНК математично близькі [92]. Крім того, існують важливі дані про гармонійність побудови древніх мов, що відображає гармонію світу [814; 1114].

2. *Герменевтична філософія М. Хайдеггера* також базується на уявленні про світ як своєрідний онтологізований текст. Відповідно, свідомість людини, що розкриває смисли через тексти, постає мовним началом, у контексті якого зрозумілою стає метафора М. Хайдеггера і П. Рікера: “*Людина є мовою*”. Відтак, ідея універсальної символіки отримала розробку в сфері *філософії екзистенціалізму*: Ж.-П. Сартр “універсальний ключ” до тлумачення символів виявив у “психоаналізі речей”, котрий був розроблений Г. Башляр, що дало змогу з’ясувати “об’єктивну символіку” кожної речі, яка формує універсальну “царину смислів” [198; 619; 1495; 1792; 1793; 1793; 1796; 1974; 1975; 2034; 2259; 2457; 2545].

Тут також можна говорити й про запропоновану Е. Кассирером *універсалістську трактовку символічних форм* [1004], де, згідно з уявленнями Ф. Шеллінга, сполучаються ідеальний та матеріальний ряди універсуму, коли “образ через ім’я насичується енергіями вічності”, про що писали М.М. Бахтін, О.Ф. Лосєв, П.О. Флоренський та ін. [626].

3. Про наявність універсальної структурно-логічної матриці свідчить також і можливість *розробки універсальної наукової мови*, яка б базувалася на принципі міждисциплінарного синтезу, що дозволить уніфікувати термінологічний апарат наукових напрямів дослідження та вийти на рівень синтезу універсального знання. Для прикладу можна навести аналіз В.Ф. Моргуном термінів педагогічної інтеграції та диференціації, що дозволяє знайти багато спільного між зазначеними термінами й аналогічними поняттями, які використовуються у різних науках та можуть бути систематизовані у певному переліку: синтез – аналіз (філософія, математика, психологія); узагальнення – уособлення (логіка, психологія); абстрагування – конкретизація (філософія, логіка, психологія); кон’юнкція – диз’юнкція (логіка); асиміляція – дисиміляція (біологія, біохімія); сполучення – розщеплення (фізика, хімія); центрострімкість – центробіжність (фізика); тяжіння – відштовхування (фізика); конвергенція – дивергенція (соціологія, політологія); інтеріоризація – екстеріоризація (філософія, психологія) [1540, с. 8].

Подібним же чином акмепедагог С.Я. Водовозова використовує принцип поняттєвого переносу, що ілюструється таблицею 1.3 [483, с. 81].

Таблиця 1.3.

Приклади поняттєвого переносу

<i>ПАРАМЕТРИ</i>	
<i>Фізичне тіло</i>	<i>Засіб педагогічної дії</i>
довжина	протяжність у часі
ширина	певна кількість явищ, які зіставляються, порівнюються
об’єм	сфера дії
висота	рівень засвоєння
щільність	ступінь усвідомленості, наповненості діями, прикладами
центр тяжіння	сутність
напрямок	шлях до мети
зовнішня форма	організаційна форма
призначення	корисність, роль та ін.
...	

Іншим прикладом поняттєвого переносу може бути спорідненість понять у різних предметах природничо-математичного циклу (фізика, хімія та медицина), яку демонструє В.А. Копетчук [1918, с. 466-476] (таблиця 1.4).

Таблиця 1.4.

Спорідненість понять у різних предметах природничо-математичного циклу

Поняття	Природничо-математичні дисципліни		Медицина
	Хімія	Фізика	
Швидкість	реакції	руху	осідання еритроцитів
Речовина	високо-молекулярні сполуки	ізоляційні матеріали	білки (РНК, ДНК)
Окислення	горіння	гальванічний елемент	дихання, травлення

Зазначене вище відображає інтегративну тенденцію розвитку сучасної науки та педагогічної теорії, які орієнтуються на вироблення спільних для всіх навчальних предметів та дослідницьких галузей понять, тобто спрямовуються на таку організацію навчального й наукового середовища, яке б забезпечило процес інтеграції наукових і педагогічних знань [816, с. 356].

Одним із найбільш виразних проявів зазначеної науково-педагогічної тенденції є дидактична багатомірна технологія В.Е. Штейберга [2627], який розробив особливу форму знаково-символьних засобів репрезентації навчального матеріалу – синтетичні логіко-сміслові багатомірні моделі знання – "семантичні фрактали".

4. Концепція універсального семантичного простору світу (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим [1585–1594], також засвідчує: "весь світ, який сприймається нами та еволюціонує, можна розглядати як множину текстів... Тексти характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається. Смисли – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ: семантичний вакуум" [1589, с. 106-107]. Саме на ґрунті такого підходу робиться висновок про те, що "Настав час говорити про всюдисущість свідомості. Іншими словами, потрібно готуватися до того, щоб підійти до побудови наслідної теорії поля, що описує як фізичні, так і семантичні прояви світу" [1594, с. 272]. Як пишуть Р. Джан та Б. Данн, "фізична теорія не може бути завершеною до тих пір, поки людська свідомість не буде визнана як активний елемент у визначенні реальності" [720, с. 52].

Семантичний простір як типове всезагальне підґрунтя будь-якої мови в своїх головних рисах втілюється в міфологічній свідомості ("...в типовому завжди є дуже багато міфічного", писав Т. Манн [1432, т. 9, с. 175]), котра, як доводить трансперсональна психологія [645–650], відображає "універсальну матрицю людства" – один із глибинних рівнів семантичного простору Всесвіту [650, с. 499], що реалізується у архетипах колективного безсвідомого К. Юнга [2682; 2687]. При цьому важливим у наш час є процес зближення міфологічного та наукового знань, що виявляє феномен "знання до пізнання" – "рухаючись сходами вниз, ми насправді підіймаємося верх" [951; 976; 1210–1212; 2015; 2052], коли у ведичних джерелах можна знайти не лише істини, які лежать в основі сучасного природознавства (сучасті космологічні та космогонічні уявлення, ейнштейнівську теорію відносності тощо), але й істини, що воно ще має відкрити [1162, с. 201; 2054].

5. Універсальний пояснювальний принцип виражає спосіб організації Всесвіту на його фундаментальному рівні, що постає засадничим для подальших рівнів існування світу. При цьому цілісно-синтетичний аспект Усесвіту здатен еволюційно розгортатися у множинно-аналітичний ("теорія великого вибуху" [1578; 2599]), коли перший аспект містить у "непроявленому", "згорнутому" вигляді другий аспект, а розгортання останнього означає реалізацію потенції першого. Цей процес реалізується на рівні логіки як мови науки, у рамках якої можна говорити про аналітичні та синтетичні

судження та знання, які виявляються пов'язаними нерозривним чином, коли аналітичне розгортання думки виявляє лише те, що було в ній приховано в синтетичному вигляді [2606]. Так, Л. Вітгенштейн стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшити розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена [469; 472]. Міркування К. Гемпеля підтверджують цю думку: "Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об'єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах" [див.: 2606, с. 185-187; 2764]. Е. Мах про геометричні докази писав так: "Старанно усуваючи з нашого уявлення все, що потрапило сюди як додаток до конструкції, а не через силогізм, ми не знайдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення" [2606, с. 185-187].

(4) Фізико-космологічний аспект

1. Виявлено доцільність існування людини у Всесвіті, коли людина може розумітися як органічна й активна частина космосу і Всесвіту. Це знайшло реалізацію в антропному принципі (принципі космологічного доповнення) [1001], з якого випливає глобальна роль свідомості у Всесвіті, зв'язок свідомості в живій матерії з матерією неживою, коли думка постає основою взаємодії на всіх структурних рівнях матерії, у тому числі взаємодії свідомості з фізичним вакуумом і гравітаційним полем, коли квантова реальність відіграє у свідомості та мисленні ключову роль, а властивості Всесвіту на його фундаментальному квантовому рівні подібні до властивостей мислячого мозку [83; 2509; 2510; 2518]. Відтак, єдність свідомості та Всесвіту підтверджується дослідженнями нейродинаміки мозку людини, які виявляє принципову ідентичність принципу цілісності існування Всесвіту як голографічного універсуму та такого ж принципу функціонування мозку [2724]. Зазначене розуміння єдності людини і світу відповідає гештальттеорії, відповідно до якого існує буттєвий ізоморфізм – взаємооднозначна відповідність між репрезентацією і мисленням. Отже, процеси мислення та квантові процеси подібні, оскільки вони, як властивості, виникають із зв'язку одного елемента з іншими [316]. Тут має місце стан єдності психічної і фізичної реальності, що підтверджується і дослідженнями сучасних нейрофізіологів [99], які засвідчують про високий ступень адекватності відображення мозком оточуючої дійсності, коли свідомість забезпечує відбір тих функціональних нейронних констеляцій, які в найбільшому ступені відображають закономірності оточуючого світу. Більш того, між експериментальними явищами та математичними структурами існує тісний взаємозв'язок, що було підтверджено відкриттями сучасної фізики [1230; 1231].

При цьому свідомість і мислення людини виявляє квантові феномени, наприклад такі парадоксальні властивості мислення, як дипластія, надситуативність, спонтанність, творчість, які реалізують когнітивний стан "єдності протилежностей", що позначається на розробці багатозначних нечітких парадоксальних логік, які відображають релігійно-міфологічний феномен багатозначного і парадоксального сприйняття людиною дійсності. Подібним же чином квантові системи виявляють парадоксальні властивості реальності, коли на фундаментальному квантовому рівні матерії такі протилежності, як істота та її ім'я, частина і ціле, просте і складне, єдине і множинне, причина і наслідок, внутрішнє і зовнішнє... не диференціюються [2510, с. 144-145; 2518], коли тут виявляється збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об'єктивної реальності [2233].

У цілому зазначимо, що свідомість та мислення актуалізується як квантовий феномен, що лежить в основі буття та ініціює його. У цьому розумінні мислення постає як квантово-фотонна реальність, як функція цілісності людини на рівні

соматичному і психічному, забезпечуючи цілісне сенсоутворювальне сприйняття і засвоєння дійсності.

2. Однією з найбільш валідних підстав обґрунтування універсального пояснювального принципу є результати досліджень відомого фізика-теоретика Ю.С. Владимірова (творця так званої *бінарної геометрофізики*, що поєднує всі важливі теорії фізики та три її головних підходи (реляційний, фізичний і геометричний [781, с. 113]). Цей фізик-теоретик доходить аналогічних висновків щодо будови *універсального структурного принципу Всесвіту*, що уніфікує різні підходи (ще нещодавно беззастережно приймалася заборона на "синкретичність" картини фізичного світу – сьогодні ж теоретик дозволяє безболісно співіснувати в своїй картині світу двом-трьом дуже різним теоретичним інтерпретаціям реальності [2479]). Цей популярний фізик і філософ аналізує фундаментальний рівень теоретичної фізики, що вивчає системи, які піддаються суворому математичному опису, що дозволяє, досягаючи високого ступеня абстрагування, відокремити істотне від другорядного і диференціювати ***п'ять фундаментальних принципів будови світу***:

Принципи двоїчності і троїчності пропонується розуміти як ієрархію парадигм, засновану на двоїчності і троїчності у фундаменті Всесвіту, що дозволяє говорити про єдину систему парадигм.

Ідея про триєдність світу є однією з найбільш стійких і поширених в міфології і релігії практично всіх народів світу. Крім трикутника, трьохпроменевої зірки і піраміди, вісім триграм даосизму, з символікою тріади пов'язана безліч інших об'єктів. Є низка прикладів троїчності в античній культурі, у християнському догматі про Трійцю. У грецькій міфології божества, що втілюють динаміку різних природних і соціальних процесів, входять до складу тріади. У різних індоєвропейських традиціях тріаду утворюють вищі божества пантеону (Брахма, Шива і Вішну в індуїзмі, Зевс, Аїд і Посейдон в Стародавній Греції, Осиріс, Гір і Ісида в Давньому Єгипті); це також три грації, три мойри, три паркі та ін. У індуїзмі існує уявлення про три гуни, якості, які формують природу, матерію: сатва (вищий, духовний стан), раджас (проміжний, діяльний стан) і тамас (плотське, або нижчий стан).

Для осмислення і отримання експериментальних наслідків з теоретичних побудов, що містять узагальнені категорії, необхідні *методи зворотної процедури* до звичних понять (категорій) *триалістичної парадигми*, яка притаманна індоєвропейському когнітивному канону та філософсько-науковому дискурсу [480, с. 8-9; 805, с. 53].

Двоїчність виявляється, перш за все, в холістичному і редукаціоністському підходах до Всесвіту. Відповідно до холістичного погляду (у моністичній парадигмі) онтологічною є єдина, нероздільна першооснова світу, в той час як за редукаціоністським підходом онтологічними є його складові частини – категорії (начала) [480, с. 500-510].

Троїчність виявляється в редукаціоністському підході у виділенні саме трьох наріжних начал (категорій) Всесвіту. У філософсько-релігійних учіннях такими є матеріальне, ідеальне і духовне начала, у в природознавстві – три фізичні категорії: а) *простір-час*, б) *поля носії взаємодій*, в) *частки* [480, с. 500-510].

У цілому, тріада – структура, що включає три однорідні елементи, при цьому в рамках тріади відбувається перетворення дуальної схеми і надання їй динамічних характеристик. На рівні макрокосму тріадність зумовлена механізмом виникнення Всесвіту з сингулярності (фізичного вакууму) шляхом її розділення на надлишкову і дефіцитну сутності ("+" і "-"). Це реалізується на рівні мікркосму, де значущість тріадних структур зумовлена особливістю біологічного існування людини, коли поєднання двох веде до виникнення третього. Слід також сказати, що в тріаді знаходить вирішення бінарна опозиція; це образ вищого синтезу протилежностей, їх гармонійного поєднання. У цілому тріада протиставляється (за різними критеріями) тетраді. Відтак, тріада виявляється пов'язаною з внутрішньою структурою речей: так, наприклад,

макро- і мікрокосми мають три рівні – небесний, земний і підземний; дух, душа і тіло; кожне явище проходить в своєму розвитку три стадії – виникнення, розгортання, знищення (тут структурний тріадний і динамічний діалектичний аспекти сполучаються).

Принцип фрактальності: кожна з виділених частин (категорій, начал) подібна до цілого, тобто в кожній з категорій виявляються риси всіх інших категорій. Наявність аналогій у філософсько-релігійних ученнях і у фізичних теоріях є віддзеркаленням принципу фрактальності. У фізиці, як системі знань про *матеріальне начало* відображається єдине ціле, таке, що є предметом розгляду філософсько-релігійних учень. Відтак, можна провести методологічну паралель, коли у фізиці матеріальному початку відповідає категорія часток, ідеальному – категорія простору-часу, а духовному початку – категорія полів носіїв взаємодій. Принцип фрактальності виявляється і при аналізі кожній з окремих фізичних категорій. *Суттєво, що принцип фрактальності знаходить своє відображення у системному підході до аналізу реальності*. Відомо, що система – це Ціле, яке складається з багатьох взаємопов'язаних і взаємодіючих його компонентів або елементів. При цьому під елементом розуміють мінімальний компонент системи або максимальну межу її розчленування, *якому притаманні усі основні властивості даної системи*, хоча, як зазначає Т.А. Ільїна, інеподільність елементів системи є відносною [936, с. 7].

У поєднанні філософсько-релігійних і природничонаукових парадигм можна знайти аналогію з принципом гексаграм стародавнього китайського учіння, де дві системи триграм об'єднуються в систему гексаграм.

Згідно принципу граничного монізму, моністична парадигма виникає на межі подільності однієї з категорій. У холістському підході принцип фрактальності перетворюється на принцип тотожності моністичних парадигм. Холізм можна побачити у працях античних мислителів, у прагненнях Р. Декарта, Р.І. Бошковіча і інших природодослідників і філософів нового часу побудувати моністичну картину світу. Особливо важливе значення ідеї холізму мали в ХХ столітті, що виявилось в спробах теоретиків об'єднати відомі види фізичних взаємодій, побудувати єдину теорію поля і геометризувати всю фізику [480, с. 8-9].

Принцип триєдності першооснови моністичної парадигми. У основі моністичної парадигми (холістського підходу) лежать уявлення про *єдину нероздільну першооснову*, яку в стародавніх ученнях було втілено в ідеї про єдиного Творця всього сущого: у даосизмі це Дао, в християнстві – Бог. У діалектичному матеріалізмі – це матерія. У програмах теоретичної фізики ХХ століття першооснова фізичного всесвіту бачилася як єдиний вакуум або як єдина геометрія світу (прагеометрія), або як фізична структура – залежно від шляху, яким рухалися дослідники [480, с. 500-510].

Першооснова моністичної парадигми виявляється у вигляді комбінації двоєдності і триєдності. Широко відома метафізична ідея *двоєдності щодо двох* взаємодоповнювальних сторін першооснови. В античності двоєдність відображалася в діалектичному характері філософії Піфагора, Платона та їх шкіл. У даосизмі ця ідея виражалася у вигляді двох протилежностей: Інь і Ян. У філософії нового часу двоєдність знайшла своє втілення в діалектиці, а в квантовій фізиці ХХ століття ця ідея відбилася у вигляді боровського принципу доповненості [480, с. 500-510].

Принцип триєдності першооснови як необхідність трьох сторін, що включають і двоєдність, сформульований ще Аристотелем, виявився в християнстві у вигляді догмата Святої Трійці. Як підкреслив В. Гейзенберг, триєдність Аристотеля знаходить відображення і в квантовій механіці. У бінарній геометрофізиці триєдність реалізується у вигляді двох множин елементів (двоєдність) і комплексних відносинах між ними як третьої сторони першооснови [480, с. 500-510].

Принцип проектування. Для екстраполяції узагальнених понять дуалістичних і моністичною парадигм на уявлення тріалістичної парадигми, тобто на мову, звичну

людині (експериментаторові), використовується методика проектування, яка дає можливість зрозуміти і перевірити зміст теорій, побудованих на основі меншого числа категорій. При цьому ключову роль відіграє виділення тіл або систем часток, які складають тіло відліку або макроприлад. Методи проектування також широко використовуються у філософії і в соціальній сфері [480, с. 500-510].

Завдання фізики, як вважає Ю.С. Владимиров, полягає не тільки в побудові теорії в рамках холістичної, моністичної парадигми, але і в дослідженні процесу редукційного зворотного переходу від неї до категорій і понять (редукціонізм виявився у виділенні зазначених вище категорій: простору-часу, часток, полів носіїв взаємодій, які в тріалістичній парадигмі мають статус самостійної суті) тріалістичної парадигми. Саме на цьому шляху відкриваються можливості для обґрунтування відомих властивостей категорій класичної фізики і вирішення ряду концептуальних проблем теоретичної фізики. Відтак, природодослідники завжди спиралися на ту або іншу метафізичну парадигму, проте при дослідженні конкретних закономірностей керувалися методами і принципами існуючої теорії. Лише на достатньо високому рівні розвитку науки, коли фундаментальна теоретична фізика впритул наблизилася до принципів метафізики, їх принципи опинилися на одному рівні, взаємно доповнюючи один одного [480, с. 500-510].

1.1.5. Висновки

Життя без пояснення його значення та змісту, а також без непохитного керівництва, що впливає з нього, є жалюгідним існуванням

Л. М. Толстой

Різними шляхами думка приходять все до одного й того ж самого визнання: ідеальної спорідненості світа і людини, їх взаємозумовленості, їх взаємного просякнення, їх суттєвої зв'язаності між собою

П.О. Флоренський [2421, с. 233]

Часто половина правди є великою брехнею

Б. Франклін

Науку часто змішують зі знанням. Це грубе непорозуміння. Наука є не тільки знанням, але й свідомістю, тобто вмінням як слід користуватися знанням

В.О. Ключевський

Знання того, якими речі мають бути, характеризують людину розумну; знання того, якими речі є насправді, характеризують людину досвідчену; знання того, як їх змінити на краще, характеризують людину геніальну

Д. Дідро

Справжній кінець освіти дає тільки саме життя і свідомо самостійність кожного

Д.І. Менделєєв

Учитель має бути вільним творцем, а не рабом чужої вказівки

Л.М. Толстой

Таким же чином як ніхто не може дати іншим того, що не має сам, так і не може розвивати, освічувати й виховувати інших той, хто не є сам розвиненим, вихованим і освіченим. Він лише до тих пір здатен насправді виховувати, поки сам працює над особистим вихованням

А. Дистервег

Всюди цінність школи дорівнює цінності вчителя

А. Дистервег

Виховання є мистецтвом, а не ремісництвом – в цьому полягає корінь вчительської справи

Л.М. Толстой

Під час спілкування ви, передусім, шукаєте в людині її душу, її внутрішній світ.

К.С. Станіславський

Настане час, коли весь світ буде обійнятий однією наукою, однією істиною, однією промисловістю, одним братерством, однією дружбою з природою... Це моя віра, це рухає, це кріпить, для цього варто жити, є що чекати.

Д. І. Менделєєв

Поводь себе відповідно до тієї максими, яку ти б прагнув зробити всезагальним законом

Категоричний імператив Канта

Таким чином, якщо буття виявляє розглянуту фундаментальну тріадну понятійну структуру, то остання має бути освоєною людиною у її головних аспектах. Відтак, педагогіка має реалізовуватися, перш за все, в рамках трьох зазначених буттєвих вимірів – руху (зміни), взаємодії (взаємовпливу), відношення (зв'язку). А школа як соціальний інститут має орієнтуватися на зазначені цільові аспекти, що передбачає формування у школярів і студентів *трьох фундаментальних якостей*. Це відбувається у загальному контексті розвитку, який поєднує рух, взаємодію, зв'язок (відношення). Розглянемо ці фундаментальні якості.

1. Здатність рухатися, змінюватися і перетворюватися (*гносеологія*). На думку Н. Вінера, тільки системи, що рухаються, здатні актуалізувати інформацію, яка постає засобом пізнання світу. Крім того, саме рух ("рух думки") можна вважати головним показником пізнання людиною світу. У плані вербально-дискурсивного стимульного матеріалу для досягнення цієї мети можна використовувати різні види метаморфоз – казок, міфів, епіграм тощо, які виражають метаморфозний, динамічний, трансформаційний характер буття – діалектичний закон переходу кількості в якість.

2. Здатність взаємодіяти (*праксеологія*), формування якої в плані вербально-дискурсивних педагогічних засобів може здійснюватися за допомогою парадоксів (власне парадокс, софізм, антиномія, орієнтальний коан та ін.), оскільки взаємодія в її фундаментальному вигляді виявляє, по-перше, актуалізацію граничних, критичних перехідних біфуркаційних (парадоксальних) станів систем, що розвиваються, і, по-друге, передбачає поєднання у загальному функціональному полі різних і протилежних взаємодіючих сутностей (що виражає дух парадоксу) – діалектичний закон єдності і боротьби протилежностей.

3. Здатність встановлювати ціннісні зв'язки (*аксіологія*) формується за допомогою проблемних ситуацій (навчальна, наукова, творча, моральна ситуація, гіпотеза, припущення), форм генералізації думки (максима, сентенція, закономірність, закон, причинно-наслідкові зв'язки, впливи) – діалектичний закон заперечення заперечення.

Зазначені завдання можна пояснити думкою академіка Академії природничих наук Росії А.Є. Акімова, який пише: "якщо розглядати педагогіку, як рушійну суспільну силу, що виконує певне соціальне замовлення, то необхідно виокремити основні цілі, які вона вирішує. *Таких цілей три*:

1. Формування суми знань про навколишній світ, включаючи природу і суспільство (даються недостатньо повно).

2. Навчання способам взаємодії з тим світом, в якому учні будуть існувати (це реалізується на надзвичайно примітивному рівні, оскільки наші знання про специфіку навколишнього світу вельми недосконалі).

3. Розуміння сенсу життя (для цього педагогіці потрібно мати позачасові і точні знання про еволюцію людства і його майбутнє)" [34, с. 3-4].

Суттєво, що зазначені завдання у цілому відповідають компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітянського простору. Підписання *Болонської декларації* ініціювало розробку нових інструментів, що сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти, який формується завдяки спільним ініціативам Європейської Комісії, Європейської асоціації університетів, у результаті чого були розроблені такі проекти, як "*Створення спільних дипломів*", "*Настроювання освітніх структур*", "*Формування культури якості*". Зазначені проекти вирішують завдання з вироблення загальноєвропейського консенсусу у визначенні системи знань, умінь та навичок випускників вузів. Результатом цих проектів на рівні Болонської декларації була диференціація зазначеної системи у площині тридцяти загальних компетенцій, які містять три аспекти: інструментальні, міжособистісні, системні [1771], які тісно переплітаються у контексті єдиної особистості, постають інтегральним цілим, потенціюють одна одну та "обмінюються

властивостями". Тому їх складно диференціювати за аксіологічною, праксеологічною і гносеологічною ознаками.

Інструментальні компетенції (які більше стосуються гносеології) містять когнітивні здібності, здатність розуміти і використовувати ідеї; здібності методологічного характеру, здатність розуміти і впливати на соціальне середовище, планувати та організувати час, вибудовувати адекватні стратегії навчання, приймати рішення і розв'язувати проблеми; технологічні вміння, пов'язані з використанням технічних засобів інформаційного управління; лінгвістичні вміння та комунікативні компетенції. Такі компетенції узагальнено включають: здатність до аналізу і синтезу, до організації і планування; базові знання загального і професійного характеру; комунікативні навички з рідної мови; комп'ютерні навички та навички керування інформацією (це передбачає вміння видобувати й обробляти інформацію з різних джерел; здатність вирішувати проблеми та приймати рішення).

Міжособистісні компетенції (аксіологія) пов'язані з умінням висловлювати власні почуття, з критичним мисленням, соціальні навички соціальної взаємодії і співробітництва, вміння брати соціальні й етичні зобов'язання. Ці компетенції узагальнюючим чином охоплюють: здатність до критики і самокритики; уміння працювати в команді, міжособистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді експертів в інших предметних галузях; здатність розуміти культурне та аксіологічне розмаїття, у тому числі працювати у міжнародному контексті; розвиток етичних цінностей.

Системні компетенції (праксеологія) інтегрують розуміння, відношення і знання, що дозволяє мислити системним чином, володіти здатністю до системного аналізу суспільних явищ та технологічних артефактів. Ці компетенції узагальнюючим чином включають: здатність до творчої діяльності, генерації нових ідей, дослідницькі знання, здатність творчо застосовувати знання на практиці; здатність до навчання, підприємницької ініціативи, самовдосконалення, саморозвитку, адаптації до нових суспільних та виробничих ситуацій; здатність до лідерства, до керування соціальними та виробничими системами, здатність працювати автономно та розуміти культури і звичаї інших країн; здатність розробляти проекти та керувати ними; прагнення до успіху та відповідальність за якість.

Загалом, можна говорити те, що формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість та креативність), а система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складаються з ключових (міжпредметних, базових), загальногалузевих (загальнопредметних) і предметних компетенцій [1105; 1862, с. 4].

Зазначене вище корелює із *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає

- 1) модель діяльності,
- 2) модель професійних характеристик,
- 3) модель розвитку [2064, с. 159].

Це, у свою чергу, відповідає *інтегрованій якості особистості фахівця*, яка містить такі три аспекти, як:

1) інтелектуальні навички (діагностування явищ і процесів, їх аналіз; інноваційна діяльність, самоосвіта; спілкування, прийняття рішень, адаптація в колективі, колективна робота, позитивна конструктивна поведінка);

2) професійні знання та навички фундаментального характеру (основа для забезпечення професійної мобільності);

3) підприємницькі навички (особиста ініціатива, творче ставлення до роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу) [792, с. 61, 68].

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – *генератором ідей, ерудитом, критиком*):

1) гносеологічну – формування мислення через навчання (при цьому мислення слід розуміти як процес, що здійснюється не тільки на рівні його головного субстрату, мозку, але, вважає В.В. Налімов, на рівні "всього тіла людини" [1586–1594], коли, як довели експерименти із сліпоглухоніми дітьми, мислення людини реалізується на рівні гностично-афективно-перцептивного комплексу і формується в умовах активності кінестетичного аналізатора [1490]: відомо, що у процесі формування мови суттєву роль відіграє кінестетичний аналізатор, коли чим більш високий рівень узагальнення має слово, тим роль сенсорних зв'язків є більш значущою [1100; 2363, с. 23, 43], що засвідчує про важливе місце у когнітивному (гностичному) компоненті того чи іншого теоретичного конструкта педагогіки сенсорно-афективних психічних процесів, коли, всупереч загальноприйнятому погляду, емпатія може входити до когнітивного компонента теоретичних об'єктів, оскільки вона відіграє важливу роль у процесі пізнання людиною дійсності;

2) праксеологічну – формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому – через освіту як цілісну систему;

3) аксіологічну – формування духовно-моральної особистості через виховання (як зазначав К.Д. Ушинський, мета виховання – розвиток всебічно розвиненої, високоморальної особистості; І.Д. Бех наголошує, що показником розвитку особистості є рівень актуалізації її духовно-морального аспекту, а М.С. Каган наполягає на тому, що виховання є не чим іншим, як формуванням духовних потреб [2075, т. 2, с. 529]).

Якщо звернутися до іншого фундаментального узагальнення, відповідно до якого світ можна уявити у вигляді тріади: внутрішнє – зовнішнє (Я, не-Я, суб'єкт і об'єкт, предмет і його оточення, людина і світ) і межі (відношення) між ними, то це узагальнення дає можливість побудувати **універсальну координаційну схему реальності**, яка постає тріадною: *Людина – Межа – Світ*. Межа у цій схемі виявляється *парадоксальною* сутністю, оскільки неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом або ні тому, ані іншому. Таким чином, *Межа* постає одночасно як іманентна, так і трансцендентна *Людині* і *Світу*, що відповідає Абсолюту (Богу, Вищій реальності як абсолютній цінності людства) – одній з найбільш фундаментальних сутностей, яку відкрило / створило людство.

Зазначена універсальна схема реальності розкриває сенс розвитку цієї реальності, мета якого полягає в актуалізації її елементів – *Людини, Абсолюту, Світу*. Існують три фундаментальні форми життєвої активності людства, які відповідають освоєнню цих елементів, взятих окремо:

Людина як мисляча істота, як особистість освоюється, досягається рефлексією, мисленням через акт самосвідомості (Я-концепція) – це лівопівкульова сутність, яка виявляє здатність маніпулювати предметами та волю (воля реалізується як лівопівкульовий феномен [1614]);

Світ як "об'єктивна реальність, що дана нам у наших чуттях" досягається завдяки спогляданню через органи чуття – це правопівкульова сутність, яка реалізується на рівні афективно-перцептивному;

Абсолют як парадоксальна сутність освоюється завдяки медитації, молитві, парадоксу (це феномен півкульового функціонального синтезу, оскільки, як показали енцефалографічні дослідження, у медитативному стані спостерігається функціональний синтез півкуль [2783]).

Зазначена координація відповідає як трьом формам досягнення буття за Ю.А. Урманцевим – чуттєвій, раціональній та медитативній, так і трьом типам етичних

норм П.О. Сорокіна – ідеациональним (надчуттєвим), чуттєвим та ідеалістичним як синтезом двох останніх.

Зазначені цілі відповідають закону України "Про освіту", де говориться: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [869, с. 3-4]. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства" [1608, с. 4-5].

У цілому у державних освітніх документах йдеться про розвиток:

1) особистості як суб'єкта цінностей (аксіологічна мета: формування особистості як вищої цінності, що відповідає такому елементу універсального пояснювального принципу, як зв'язок тріадної пояснювальної моделі);

2) громадянина як суб'єкта мислення, члена суспільства, котрий розуміє за допомогою мислення свої права і обов'язки (гносеологічна мета: формування мислячої істоти як суб'єкта суспільних відносин, що здатен пізнавати світ – відповідає руху);

3) фахівця як суб'єкта діяльності (праксеологічна мета: формування здатності до діяльності як передумови економічного базису суспільства – відповідає взаємодії).

Зазначені висновки виражають дух нової інтеграційної освітньої парадигми (яка синтезує три обґрунтовані педагогічні цілі), а також нової метаформозно-трансформаційної педагогіки, названої так унаслідок того, що вона орієнтується на фундаментальні аспекти буття – рух, взаємодію, відношення (зв'язок), які в цілому виражають дух метаморфози і трансформації. Інтегративна парадигма також спрямовується на соціальне замовлення суспільства, основні елементи якого, як довели М.М. Скаткін, І.Я. Лернер, В.В. Краєвський та ін. [1182; 1304; 2140] полягають в організації передачі соціального досвіду, а саме: 1) знання про природу, людину, техніку, 2) досвід способів діяльності (навички, уміння) та творчої діяльності, 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності.

Саме тому Г.К. Селевко розробив три аспекти горизонтальної структури педагогічних технологій: науковий, процесуально-діяльнісний та формалізовано-описовий (deskриптивний) [2075, т. 1, с. 52].

Три зазначені глобальні педагогічні цілі реалізуються у практичній площині – системі *проблемних педагогічних ситуацій*, які постають універсальним діяльнісним контекстом людського існування, яке у всьому його розмаїтті має загальну характеристику – проблемну ситуацію. Як підкреслював С.Л. Рубінштейн у книзі "Основи загальної психології", розвиток особистісних психічних властивостей здійснюється у процесі діяльності, метою якої є вирішення конкретних життєвих (і навчальних) завдань, що встають перед дитиною [2010]. Відтак, реалізація зазначених педагогічних цілей досягається через відтворення різних проблемних ситуацій за допомогою навчальних засобів – стимульного матеріалу, який у нашій праці подається через вербально-дискурсивні засоби.

Обґрунтовані на основі нашої універсальної пояснювальної моделі глобальні педагогічні цілі складають сенсоорганізуючий принцип побудови нової інтегративної освітньої парадигми, тобто мають парадигмальний сенс. При цьому ця евристична пояснювальна модель постає потужним аналітичним інструментом, оскільки дозволяє, на наш погляд, майже з математичною точністю з'ясувати проблемні аспекти педагогічної теорії і практики.

1.2 Наукові підходи до побудови інтегративної освітньої парадигми

Питання вибору парадигми ніколи не можуть бути чітко вирішеними виключно логікою й експериментом... Ні за допомогою логіки, ані за допомогою теорії ймовірності неможливо переконати тих, хто відмовляється увійти до кола... Як у політичних революціях, так і у виборі парадигми, немає інстанції вищої, ніж згода відповідного співтовариства

Т. Кун [1243, с. 131].

Кожне покоління вчених працює, спираючись на досвід усіх попередніх поколінь. Тому кожна наукова концепція, ідея і навіть важливий факт, будучи засвоєними, викликають до життя нові цикли наукових праць, що розвивають, перевіряють або і навіть заперечують раніше висунуті положення і введені у науковий обіг факти

О.Г. Румянцев

Якщо єдиним доступним для вас інструментом є молоток, то кожна проблема буде сприйматися вами як цвях, а кожен предмет – як такий, що потрібно забивати.

А. Маслоу

О, школо, школо, як би тебе швидше перешкодити!

Т.Г Шевченко

Аналіз наукових джерел дозволяє говорити про парадигмальну освітню революцію, яка, як пише М.І. Романенко, є революцією епохи інформаційного суспільства. Вона розпочалася в рамках постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку, оскільки в її рамках відбудеться *перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства.*

Таким чином, як вважає М.І. Романенко, поняття "парадигмальна освітня революція" є досить продуктивним для аналізу освітньої ситуації в наш час саме тому, що ми знаходимося на зламі епох – переходу людства до інформаційного суспільства. Однак саме по собі воно, звичайно, не пояснює тенденцій розвитку освітньої сфери, а лише дає методологічний інструментарій для історико-генезисного та структурно-функціонального аналізу нової філософсько-освітньої парадигми, що виникає на рубежі двох тисячоліть [1997–1999].

На думку В.І. Богословського, поява нових педагогічних парадигмальних напрямів свідчить про те, що має місце активний пошук нової педагогічної парадигми [295], пов'язаної з усвідомленням факту кризи освіти і пошуком напрямів його подолання [2332].

Загалом, як пише В.С. Лутай, сучасна освіта, незважаючи на певні досягнення в окремих напрямках, у цілому ще не має тієї конкретної концепції, яка відповідала б сучасній ситуації розвитку освіти у світі [1388, с. 2].

Ця тенденція впливає із інформаційного буму сучасної цивілізації. Як вже зазначалось, на початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років; у наш час цей процес займає лише рік; відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку

нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

Все це вимагає побудови інтегративної педагогічної парадигми, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Тим більше, що нині починають динамічно розвиватися комплексні трансдисциплінарні наукові дисципліни (які з'явилися у наслідок численних теоретичних проблем, що були породжені інформаційним бумом та поширенням наукової спеціалізації): синергетика (особлива трансдисциплінарна рефлексія), акмеологія, педагогічна антропологія, а раніше – педологія (як синтез наук про людину), антропософія (що виникла на перетині психології, теорій мистецтв, інтелекту, інформації, структурної лінгвістики), сугестопедія (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальна педагогіка (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічна синергетика (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екологія, хронобіологія, психофізика, симетрика, гомеостатика, еволюціоніка, біосиметрика, хронобіологія, космопсихобіологія, семантика, психосемантика, палеопсихологія (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення), сексологія (синтез всіх наук про людину, включаючи біологію, антропологію, етнологію, філософію, психологію, медицину, культурологію) та ін.

Відтак, можна говорити про певну інтегративну тенденцію розвитку сучасної освіти. Як засвідчує аналіз освітніх процесів другої половини ХХ століття, наріжними тенденціями розвитку світової та вітчизняної освітньої системи є поширення та поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на формування у вихованців системного, міждисциплінарного підходу до аналізу складних життєвих ситуацій, мотивації до самонавчання, самовиховання, на розвиток інтеркультурної сензитивності, цілісного діалектичного, стратегічного мислення, на виховання соціальної та професійної мобільності.

1.2.1. Парадигма як форма організації наукового знання

Неможливо зрозуміти щось до тих пір, поки не зрозумієш всього.

Шрі Ауробіндо [2054, с. 118]

Освіта – це індустрія, спрямована у майбутнє

С.П. Капиця

Зазначимо, що наукова парадигма містить у собі засадничі передумови, методи дослідження, які введено в науковий обіг у рамках тієї або іншої науки, а також уявлення вчених про засоби розв'язання наукових проблем. Розвиток будь-якої галузі знань являє собою послідовну зміну наукових парадигм, у ході чого відбувається перегляд базових теоретичних понять. Відтак, парадигма – наукова система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у даній галузі знань у певний історичний період [817 с. 421].

Як засвідчує аналіз наукових джерел, парадигма (греч. *paradeigma* – приклад, зразок) має декілька трактувань: 1) поняття античної і середньовічної філософії, що характеризує сферу вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ суцього; 2) у сучасній філософії науки – система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, прийнятих як зразок вирішення наукових завдань і поділяються всіма членами наукового співтовариства. Загалом, під парадигмою можна розуміти систему понять, категорій, принципів, які визначають основи і характер теорії [480, с. 6-7].

Термін “парадигма” у філософію науки вперше вводиться позитивістом Р. Бергманом, проте справжній пріоритет в його використанні і розповсюдженні

належить Т. Куну, за яким парадигма – це не тільки теорія, але й спосіб дій у науці, модель, зразок розв'язання дослідницьких задач. Іншими словами, парадигма — певний спосіб бачення науковим товариством відповідного аспекту реальності, яке необхідно дослідити, допустимих наукових проблем і методів їх вирішення. Такий підхід дозволив Т. Куну виділити три етапи у розвитку будь-якої наукової дисципліни: препарадигмальний (який передує встановленню парадигми), панування парадигми ("нормальна наука"), кризи у науковій революції, що полягає у зміні парадигми, переходу від однієї парадигми до іншої. Т. Кун у книзі *"Структура наукових революцій"* (1962) говорить про можливість виокремлення двох основних аспектів парадигми: епістемологічного і соціального. В епістемологічному плані парадигма є сукупністю фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, які виступають як зразок наукової діяльності. У соціальному плані парадигма характеризується тим, що вона визначає цілісність і межі наукового співтовариства, яке керується цією парадигмою. Існування парадигми, на думку Куна, пов'язане з періодами нормальної науки, в рамках яких вони виконують проєктивно-програмуючу і селективно-заборонну функції. Зміна парадигми здійснюється за допомогою наукових революцій, що пов'язані із своєрідним гештальт-переключенням наукового співтовариства на нову систему світобачення і цінностей. Критика надмірного соціологізму і психологізму в розумінні парадигми спонукала Т. Куна конкретизувати свою позицію за допомогою введення поняття тріадної "дисциплінарної матриці", синонімічного епістемологічному контексту парадигми. У структуру цієї матриці входять три аспекти, що корелюють із елементами універсального пояснювального принципу:

- 1) символічні узагальнення, які складають формальний апарат і мову, характерну для конкретної наукової дисципліни;
- 2) метафізичні компоненти, які визначають найбільш фундаментальні теоретичні і методологічні принципи світобачення;
- 3) цінності, які задають ідеали і норми побудови та обґрунтування наукового знання.

Разом з тим, у рамках сучасної філософії науки поняття парадигми виявилось більш продуктивнішим при описі еталонних теоретико-методологічних підстав наукового пошуку [2487, с. 504; 1997–1999].

Загалом, парадигма трактується як "початкова концептуальна схема, модель постановки проблем і їхнього розв'язання, методів дослідження, провідних протягом певного історичного періоду, чи як теорія (модель, тип постановки проблеми), прийнята як зразок розв'язання дослідних завдань" [2425, с. 81].

При цьому в основі парадигми покладено певну концепцію (цілісну, логічно ув'язану систему поглядів, об'єднану певною спільною ідеєю), а концептуальним ядром парадигми постають вихідні, первинні поняття, системи основних принципів і законів, а також більш-менш імовірних гіпотез. Важливо, що зусилля теоретиків мають бути спрямовані саме на пошуки, формулювання й обґрунтування всіх наведених елементів парадигми [826].

Слід зазначити, що до парадигмальному підходу зверталось багато дослідників, що виступили, на думку М.В. Богуславського, "з конструктивною критикою роботи Т. Куна, під впливом якої, останній переглянув багато з положень своєї теорії" [300, с. 113].

В.О. Подоляк термін "парадигма" розуміє як сукупність стійких та суспільне значущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що припускає єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних наукових досліджень, причому "концептуальне навантаження парадигми полягає в тому, що вона, з одного боку, включає всі концепції, теорії, методи, що не відносяться до даної парадигми та які узгоджені з нею. З іншого боку, парадигма орієнтує науковців та дослідницьку

діяльність, на використання теорії для передбачення нових феноменальних галузей, а також на вдосконалення самої парадигми перш за все шляхом переінтерпретацій наявних теорій" [1837, с. 278-279].

Важливо, що фундаментальні ідеї парадигм допомагають досліднику сформулювати різноманітні підходи до вивчення єдиного Світу і побачити наш Світ у його відмінностях [1257].

Окремого розгляду вимагає діалектика взаємодії різних парадигм. "Різні теоретичні системи або "парадигми"... не є несумірними, як вважає Т. Кун. Взаємодія "парадигм" іде не через створення понять-аналогів і "примиренчих" моделей, як вважає Г. Розенберг..., а через суперечності та боротьбу суперечливих теорій", що має своїм окремим моментом "зведення до купи позитивних досягнень, одержаних різними дослідниками, які виходять з різних лінгвістичних настанов і постулатів" [1056].

С. Гроф вважає, що нова радикальна теорія ніколи не буде доповненням або приростом до існуючих знань. *Вона змінює основні правила, вимагає рішучого перегляду або переформулювання фундаментальних припущень колишньої теорії* [647, с. 23].

Подібним же чином В.А. Кушнір вважає, що фундаментальність парадигми насамперед у тому, що парадигми незвідні одна до іншої, що для них не можна побудувати більш загальну парадигму або наукову теорію. Перехід в іншу парадигму докорінно змінює уявлення про педагогічний процес, світогляд, світосприймання, світовідчуження, методи роботи [1257, с. 21]. Коментуючи ці положення, О.Г. Прикот відзначає: "якщо йдеться про радикальну теорію, що існує в рамках традиційної парадигми, і про класичні умови одномоментної зміни парадигм, то тоді це висновок можна визнати вірним. Проте, якщо ми дотримуватимемося ідеї про співіснування парадигм у межах єдиної сучасної педагогічної епохи, то змушені будемо констатувати можливість, принаймні теоретично, спадковості педагогічних теорій, що має місце в рамках поліпарадигмальних змін" [1899, с. 34].

Спорідненість парадигм виявляє можливість взаємного переносу їх принципів. Так, наприклад, як пише І.В. Шувалова, сугестопедія – це нова дидактико-психологічна система навчання, яка володіє здатністю до переносу на будь-який навчальний предмет [див.: 1746, с. 82].

Про сутнісну, глибинну спорідненість парадигм засвідчує також їх дихотомічний характер, який досліджує В.А. Кушнір, який деякі парадигми виділяє в окремі групиньки (парадигми-опозиції), кожна з яких включає в чомусь "родинні" парадигми. Ця "родинність" може характеризуватись як "теза-антитеза", "монолог-діалог", "всередині перебування-позаперебування", "звідність-незвідність".

При цьому принцип парадигмальних дихотомій постає важливою теоретико-методологічною засадою аналізу парадигмального поля сучасної науки. Так, за допомогою парадигм "всередині перебування" і "поза перебування" можна показати "еволюційно-нормальний" і "революційний" розвиток професійних можливостей людини та соціуму. "Еволюційно-нормальний" розвиток характеризується накопиченням знання, умінь і навичок, їх узагальненням і синтезом на основі тих самих фундаментальних положень (аксіом), що є базисними. "Революційний" розвиток передбачає вихід із "полону" старих базисних положень і перехід у простір можливостей нових фундаментальних принципів (нову парадигму). Істотним тут є те, що нові фундаментальні принципи не є узагальненням і розвитком старих, що відображає парадигма незвідності світу, тобто неможливості його зведення до елементарних (вихідних) понять [1257].

Цей висновок, у свою чергу, приводить до формулювання іншого важливого методологічного узагальнення: для інтеграції наукових (педагогічних) парадигм слід знайти загальний для них принцип, певне базисне вихідне положення, яким може бути універсальний пояснювальний принцип.

1.2.2. Особливості розробки класифікації педагогічних парадигм

Аналогія є єдиним можливим посередником між видимим і невидимим, між кінцевим та нескінченним... Аналогія є останнім словом науки і першим віри... Гармонія полягає в рівновазі, а рівновага складається з аналогії протилежностей.

Еліфас Леві [див.: 2609, с. 157-158, 168]

Суттєво, що **парадигмальний підхід** до аналізу педагогічної дійсності (поряд із такими підходами, як суб'єкт-суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, акмеологічний, системний, аксіологічний, діяльнісний, культурологічний, синергетичний та ін.) становить цілісну методологічно-концептуальну основу педагогічної науки [2489, с. 172-173], оскільки використання парадигмального підходу передбачає поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів та засобів наукової діяльності, що дає можливість розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, визначити генезис багатьох педагогічних явищ та процесів, виявити тенденції та напрями концептуалізації педагогічного знання, вибрати форму постановки та вирішення проблем у системі освіти [2601, с. 15].

Під **педагогічною парадигмою** можна розуміти "сукупність стійких, повторюваних смислових характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодіють в освіті незалежно від ступеня та форм їх рефлексії" [1139, с. 87].

У педагогічному словнику С.У. Гончаренка парадигма визначається як теорія (або модель постановки проблеми), що прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрям), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [606, с. 248]. Таким чином, у педагогічній теорії парадигму розуміють як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують у науці упродовж певного історичного періоду [1692, с. 69].

Як пише І.А. Зязюн, філософія освіти використовує поняття "парадигма" для означення культурно-історичних типів педагогічного мислення і педагогічної дії; при цьому освітня парадигма в історії розвитку педагогічної теорії і практики проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статичності, коли вона стає млявою і заважає розвитку, що приводить до розвитку нової парадигми, що реалізується через поширення нових ідей, принципів, відбувається переосмислення основних понять і зв'язків [909].

Загалом, особливість педагогічної парадигми полягає у тому, що вона розглядається як усталена, що стала звичною точкою зору, модель-стандарт розв'язання певного класу педагогічних задач, які зазвичай продовжують застосовуватися, незважаючи на те, що у педагогічній науці і передової педагогічної практиці вже маємо факти, які ставлять під сумнів загальноприйнятну модель-стандарт, загальноприйнятну точку зору (В.І. Андреев). Педагогічна парадигма відіграє подвійну роль – з одого боку, полегшує загальний підхід до вирішення наукових проблем в педагогічній науці, а з іншого – дещо заважає сприйняттю нових ідей, стримує розробку проблем педагогічної творчості [817, с. 429].

Загалом, дослідження **педагогічної парадигми** можна розглядати у декількох ракурсах. Так, низка вчених (Ш.О. Амонашвілі, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Н.В. Бордовська, В.І. Богословський, М.В. Богуславській та ін.) пропонує різні підходи до парадигмальної структуризації педагогічного процесу, по-різному визначаючи саме поняття "парадигма", вкладаючи в нього різний сенс. Різняться і їх розуміння сутності тих або інших парадигм та їх принципових відмінностей.

Інші дослідники (І.А. Колеснікова, Г.Б. Корнетов, О.О. Кравцов, О.Г. Прикот, А.А. Пінській, Х.Г.Тхагопсоев) не тільки пропонують своє розуміння педагогічних парадигм, але й узагальнюють, критично аналізують підходи інших авторів і розробляють філософсько-методологічні засади теорії педагогічних парадигм. При цьому ними пропонуються й обґрунтовуються нові підходи до аналізу педагогічних парадигм: **онтопарадигмальний** (І.А. Колеснікова) і **поліпарадигмальний** (В.Л. Борзенков, Г.Б. Корнетов, О.О. Кравцов, Н.С. Ладижець, О.Г. Прикот та ін.).

Слід зауважити, що у різних парадигмах по-різному представлені як цілі педагогічної діяльності, її принципи, так і її зміст, засоби, методи, критерії результативності. Також існують різні підходи до побудови освітньої взаємодії. На тлі "парадигмальної множинності" виявляється свого роду "парадигмальне зависання", що відображає специфіку стану системи освіти в контексті її невизначеності. До цих пір існують і блокують одна одну протилежні освітні парадигми, не даючи істотною мірою вирішувати питання про зміст освіти [616, с. 91-95].

Однак, при цьому особлива увага в педагогічному співтоваристві приділяється парадигмам антропоцентричної спрямованості (некласична, гуманістична, гуманітарна, людиноцентрична та ін.), що свідчить про тенденцію до кристалізації певної інтегративної освітньої парадигми, яка фокусується навколо проблем людини.

Слід зазначити, що, не дивлячись на достатню розробленість парадигмального підходу в сучасних педагогічних дослідженнях, ця тема є далеко не вичерпаною.

Це в першу чергу визначається тим, що низка авторів розширює об'єм поняття "парадигма", що приводить до втрати цим поняттям особливих рис. Так Х.Г. Тхагопсоев розглядає поняття "парадигма", як синонім поняття "тип освіти" [2328, с. 105]. Таке розуміння парадигми приводить автора до того, що він розглядає педагогічні формації П.Г. Щедровицького як парадигми.

Як вважає О.О. Кравцов, недоліком ряду парадигмальних концепцій є і те, що "за парадигмальні ознаки іноді беруться ті або інші одиничні цілі, ознаки, якості, невід'ємно властиві освіті" [2328, с. 109]. На думку І.А. Колеснікової це призводить до того, що пропоновані тлумачення педагогічних парадигм постають частковими, фрагментарними описами, які виявляють вузьке смислове "вікно", що дає можливість побачити "шматочок" педагогічної реальності, який аж ніяк не співвідноситься зі всією її повнотою" [1093, с. 28].

Відтак, можна говорити про **різні підходи до аналізу поняття "педагогічна парадигма"**. На основі суто *педагогічних параметрів* можна виокремити такі більш-менш відомі педагогічні парадигми, як:

- **авторитарно-імперативна і гуманна** (Ш.О. Амонашвілі) [70–72];
- **когнітивна й особистісна** (афективно-емоційно-вольова) (Є.А. Ямбург) [2703];
- **педагогічна, андрогогічна, акмеологічна та комунікативна (взаємонавчальна) парадигми навчання** (Ю.Г. Фомін) [2425];
- **об'єктна, суб'єктна, діалогічна** (І.А. Зязюн, Г.О. Ковальов) [912; 1067];
- **синергетична** (С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай та ін.) [1045; 1254; 1387];
- **гармонізаційна** (М.М. Палтишев [1743, с. 35-44]);
- **освітологічна** (В.О. Огнев'юк) [1696];
- **тоталлогічна** (В.В. Кізіма) [1029];
- **парадигми педагогіки творчості** (В.І. Андреєв) [81; 82];
- **парадигмальні теорії-поняття: епістемологія класична, епістемологія некласична, діалог** (В.О. Лекторський) [1296; 1297];
- **парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти** (К.М. Левківський) [1290];
- **науково-мистецька парадигма** (О.М. Отич) [1732];
- **знання і культурологічна, технократична і гуманістична, соцітарна і**

антропоцентристська, педагогоцентристська і дитиноцентристська (Н.В. Бордовська) [331; 332];

- *авторитарна, маніпуляції та підтримки* (Г.Б. Корнетов) [1135–1139];
- *ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична* (Н.С. Розов) [1993];
- *традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична та феноменологічно-гуманістична* (А.А. Пінський) [1813; 1814];
- *парадигма екстремальної педагогіки* (В. Сааков) [2042];
- *парадигми індустріального і постіндустріального суспільства* (О.П. Новіков) [1640–1647] та ін.

Філософські і філософсько-культурологічні підстави покладені в основу парадигмальних типологій, запропонованих А.П. Валицькою, Н.С. Ладижець і Х.Г. Тхагопсоевим, які виділяють такі парадигми, як:

- *гуманістична, догматична, просвітницька, тоталітарно-соціалізована і проектно-естетична* (А.П. Валицька) [399–403];
- *ідеалістична, матеріалістична, прагматична й екзистенціалістична* (Н.С. Ладижець) [1263; 1264];
- *консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична, гуманістично-феноменологічна і проектно-естетична* (Х.Г. Тхагопсоев) [2328; 2329];
- *фактологічна та методологічна парадигми навчального процесу*, які реалізується у контексті проблеми *фундаменталізації освіти* [475, с. 7-8] та інші.

У цілому, можна говорити про такий класифікаційний підхід до розуміння педагогічних парадигм, який включає *науково-технократичну, гуманітарно-феноменологічну і традиційну педагогічні парадигми* (І.А. Колеснікова) [976; 1171; 1666; 2572].

Науково-технократична парадигма може розглядатися як похідна сцієнтистського світогляду, породженого науково-технічною революцією та її наслідками. Для цієї парадигми характерний суб'єкт-об'єктний характер педагогічного процесу. Як головна цінність виступає "точне" знання, а норми – дотримання чітких правил передачі його учневі. Девізом цієї парадигми можуть служити слова Ф. Бекона: "Знання – сила", критерієм істинності знання служить тільки практика. Будь-який результат освітнього процесу може бути оцінений у системі "так – ні", "знає – не знає", "вихований – не вихований", "володіє – не володіє". Тут завжди існує певний еталон, норматив, за яким звіряється рівень підготовки, освіченості і вихованості. Розуміння людини в даній площині пов'язане з оцінкою його готовності виконати освоєну соціальну функцію.

Уявлення про належне знання і поведінку формується на державно-суспільному рівні. Цінність конкретного індивіда визначається за принципом: більше – менше, краще – гірше, сильніше – слабкіше, що породжує в стінах навчально-виховних установ атмосферу змагальності, конкурентної боротьби, тобто відносини нерівності людей "за визначенням зверху" [1171].

Гуманітарно-феноменологічна парадигма пов'язана з феноменологією, гуманістичною психологією й екзистенціалізмом. Їй властиві суб'єкт-суб'єктні відносини в педагогічному процесі і діалог як основна форма комунікації і як базовий дослідницький метод, заснований на *ціннісний-смісловій* рівності дорослого і дитини.

Центром гуманітарно-феноменологічної парадигми є процес пошуку людиною Істини, тобто шляху пізнання. Головним для педагога тут стає залученість учня до процесу пошуку. Девіз цієї парадигми інший: "Пізнання – сила", іншими словами, особливе значення набуває індивідуалізоване суб'єктовізоване знання, у якого завжди є свій автор. На думку А.А. Пінського для цієї парадигми характерні: позитивна,

доброзичлива шкільна атмосфера, щирість, відсутність погроз з боку вчителя, упереджених оцінок, довірливі взаємини між педагогами та учнями, психологічна підтримка учнів, "ідея освіти, яка запрошує". Цілі освіти тут не задаються жорстко, коли учням пропонуються ситуації вибору "пізнавальних альтернатив". Учителю не оцінює учня, у будь-якому випадку не використовує оцінки як чинник тиску на особистість; критичні думки можливі тільки на прохання учня [1812, с. 227].

Традиційна парадигма. Ключовим для її характеристики виступає поняття "**традиція**". Ґрунтуючись на визначенні, запропонованому І.А. Колеснікової, можна розуміти традицію як "проміжну ланку між світом принципів, духовних ідей і світом їх втілення, як механізм духовної спадковості в масштабі загальнолюдської, етнічної і релігійної громад" [1093, с. 28]. У просторі традиції, можна виділити [1171]:

- *етнічну (народну) традицію*, в контексті якої виховуючі впливи органічно вплетені в життєвий устрій, у річний цикл свят, в обряди і традиційні способи праці та відпочинку, у фольклорні форми і спираються на авторитет старших;

- *езотеричне світобачення*, яке будується на уявленнях про сенс Буття, в центрі якого міститься категорія "Абсолют" як "граничний" критерій, що включає цілепокладання і сенсопокладання людської життєдіяльності;

- *релігійну традицію*, в якій істина також універсальна, відповідає Цілому, а не окремими обмеженим сутностям відповідно до внутрішнього її спрямування; "в істині все реалізуються як одно, або одно у всіх" [1093; 1999, с. 29-30]. Для неї характерні суб'єкт-об'єктні відносини вчителя й учня, оскільки вчитель, як правило, є лише транслятором Істини або однієї з іпостасей Абсолюту і часто, як і учень не відіграє істотно активної ролі в педагогічній комунікації. Педагогічний процес тут побудований таким чином, що в ньому висновок передує процедурі доказу. Його суть – в описі і рефлексії Шляху осягнення Абсолютної Істини, парадоксальності з погляду формальної логіки, дослідницької і комунікативної логік. Істинним тут є незмінна, вічна, непересічна Абсолютна Істина.

Важливо, що педагогічні парадигми **постають способом осмислення педагогічної дійсності під кутом зору системи певних наукових підходів чи способів аналізу світу**. Так, об'єктна, суб'єктна і діалогічна парадигми, які були введені Г.О. Ковальовим [1067], допомагають характеризувати різноманітні рівні спілкування, сформованості колективу, керування педагогічним процесом, культури знань, рівнів методологічної підготовки. При цьому знання парадигм монологу й діалогу допомагають педагогові провести аналіз наукових публікацій із їхніх позицій, проаналізувати свою діяльність і діяльність колег, побачити можливі шляхи свого фахового росту [1257].

В.О. Лекторський [1297] вводить такі парадигмальні теорії-поняття, як епістемологія класична, епістемологія некласична й діалог, які впливають із епістемологічного аспекту аналізу педагогічної дійсності.

Цікавою є позиція О.П. Новікова, який розглядає дві освітні парадигми – **парадигму індустріального і постіндустріального суспільства** [1645, с. 42-43]:

Таблиця 1.5.

Освітні парадигми індустріального і постіндустріального суспільства

<i>Компоненти парадигм</i>	<i>Індустріальне суспільство</i>	<i>Постіндустріальне суспільство</i>
<i>Цінності</i>	Освіта для суспільного виробництва	Освіта для самореалізації людини в житті, для особистої кар'єри; освіта в інтересах суспільства; освіта для виробництва
<i>Мотиви</i>	Учіння учнів як обов'язок; діяльність педагога як виконання професійного обов'язку	Зацікавленість учнів у навчанні; задоволення від досягнення результатів; зацікавленість педагога в розвитку учнів; задоволення від спілкування з ними

<i>Норми</i>	Відповідальність за учіння учнів несе педагог; авторитет педагога тримається за рахунок дотримання дистанції, вимагаючи від учнів дисципліни, і старанності	Учні беруть на себе відповідальність за своє навчання; авторитет педагога набувається за допомогою його особистісних якостей
<i>Цілі</i>	Спрямованість учіння на набуття наукових знань; учіння в молодості як "запас на все життя"	Спрямованість учіння на оволодіння основами людської культури і у тому числі компетенціями (навчальними, соціальними, громадянськими, професійними та ін); навчання протягом всього життя
<i>Позиції учасників навчального процесу</i>	Педагог передає знання; педагог знаходиться над учнями	Педагог створює умови для самостійного учіння; педагог є включеним у спільну діяльність з учнями, взаємне партнерство
<i>Форми і методи</i>	Ієрархічний і авторитарний методи; стабільна структура навчальних дисциплін; стабільні форми організації навчального процесу; акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога	Демократичний і егалітарний (побудований на рівності) методи; динамічна структура навчальних дисциплін; динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу учнів
<i>Засоби</i>	Основним засобом навчання є навчальна книга	Навчальна книга доповнюється потужними ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і ЗМІ
<i>Контроль і Оцінка</i>	Контроль і оцінка проводяться переважно педагогом	Переміщення акценту на самоконтроль і самооцінку учнів

Слід сказати, що аналіз педагогічних парадигм доцільно подавати у компаративному контексті, який дозволяє більш рельєфно зобразити певні аспекти тієї чи іншої парадигми. Так, можна говорити про порівняння традиційної парадигми навчання з парадигмою особистісно зорієнтованого навчання [2573, с. 51-52].

Таблиця 1.6

Порівняння традиційного навчання з особистісно зорієтованим за основними параметрами освітнього процесу

ПАРАМЕТРИ ПОРІВНЯННЯ	ТРАДИЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ	ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄТОВАНЕ НАВЧАННЯ
<i>Філософія освіти</i>	У центрі навчального процесу – вчитель. Учень є об'єктом навчального процесу. Навчання розглядається як результат. Базується на принципах змагання. Зорієтована на зовнішню мотивацію	У центрі навчання – учень. Учень – суб'єкт навчального процесу. Навчання розглядається як процес. Стимулюються співробітництво та взаємодопомога. Зорієтоване на внутрішню мотивацію, що ґрунтується на радості пізнання та успіхах
<i>Мета</i>	Увага акцентується лише на формальних знаннях, умінь і навичках. Є формальним додатком до змісту навчання	Увага акцентується на ставленні до знань, умінь, навичок, які використовуватимуться в сучасному та майбутньому. Полягає в кореляції знань, умінь і навичок, ставленні до навчання
<i>Зміст</i>	Має сталий обсяг. Є кінцевою метою навчання. Визначається суто за предметами	Характеризується гнучкістю. Є засобом досягнення мети. Визначається на внутрішньо-предметному та міжпредметному рівнях
<i>Методика</i>	Увага концентрується на відтворенні завченого змісту. Зорієтована на середнього учня	Навчання здійснюється на основі творчих методів. Навчання зорієтоване на колективну та індивідуальну діяльність у групах з метою формування комунікативних навичок
<i>Методологія оцінювання</i>	Компонент оцінювання має формальний характер. Контроль здійснюється час від часу та в конкретний термін. Оцінювання ґрунтується на врахуванні завченої інформації, знань, умінь, навичок без урахування освітніх та особистісних перспектив учня	Компонент оцінювання має форму загальних рекомендацій. Перевага надається цінуванню, яке скероване на констатацію успіху. Оцінювання має характер безперервний та узагальнюючий. Стимулює зусилля учнів до самооцінювання, саморегуляції та самоосвіти

Важливим є також порівняння традиційної та інноваційної парадигм освіти [1443, с. 217].

Таблиця 1.7

Порівняння традиційної та інноваційної парадигм освіти

КЛЮЧОВІ ОЗНАКИ	ПАРАДИГМИ ОСВІТИ	
	ТРАДИЦІЙНА	ІННОВАЦІЙНА
<i>Мета студента</i>	Пізнання світу	Пізнання – освоєння світу
<i>Мета викладачів</i>	Передача знань, формування вмінь на "класичних моделях"	Розвиток потреби неперервного пізнання, системи здібностей, що дозволяють самостійно задовольняти пізнавальні інтереси в різних ситуаціях
<i>Зміст навчання</i>	Дискретні предмети	Системність змісту предметів, що досягається шляхом діяльнісного перетворення
<i>Засоби навчання</i>	Методики викладання предметів	Технологічні процеси неперервного розвитку студентів
<i>Духовність</i>	Відсутня	Провідна умова формування життєвих позицій, поглядів, настанов.

Формування сучасного фахівця потребує використання поряд з традиційних й інноваційних підходів, методів, технологій. Тому важливим у нашому дослідженні було з'ясування відмінностей та особливостей компонентів двох зазначених підходів, які розглядає В.М. Буренко [391] (таблиця 1.8).

Таблиця 1.8

Порівняння компонентів традиційного й інноваційного підходів у процесі професійної перепідготовки

Підхід	Традиційний	Інноваційний
Компоненти		
Мета	Дати певну суму знань, практичних навичок у гуманітарному і науково-природничих циклах для здобуття кваліфікації, професії; професійної підготовки фахівців	Навчити самостійно здобувати знання, вміння, практичні навички, компетенції, спираючись на вже отримані знання, соціальний, життєвий досвід, оволодівати новим досвідом застосування вже відомих способів професійної та творчої діяльності у розв'язанні нагальних проблем
Завдання	Впливають з мети і дають змогу оволодівати знаннями, вміннями й навичками згідно з навчальними планами і програмами	Самостійне визначення параметрів навчання, індивідуалізація, що передбачає конкретні індивідуальні цілі навчання, самовдосконалення і самореалізацію з урахуванням психологічних особливостей дорослої людини
Методи	Словесні. Наочні. Практичні. Репродуктивні. Індуктивні. Дедуктивні. Пояснювально-ілюстративні. Інформаційно-повідомляючі (догматичні) Продуктивно-практичні	Пізнавальні ігри (рольові, сюжетні, дидактичні). Рефлексивні. Бінарні, інтегровані (універсальні). Фундаментальні. Системні. Концептуальні. Ірраціональні. Творчо-конструктивні. Комп'ютерні. Проблемно-дослідницькі. Взаємонавчання рівних. "Мозковий штурм". Презентація
Форми	Лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття	Проектні (творчі проекти). Колективні (корпоративні, кооперативні). Навчання за моделлю. Модульне навчання. Обмін досвідом. Самоосвіта. Самокероване навчання (самонавчання). Індивідуальні завдання Індивідуальні консультації
Технології	Традиційне навчання (підпорядковане державним стандартам)	Рациональне навчання. Розвивальне навчання. Проектна технологія. Особистісно орієнтована технологія
Система стосунків	Суб'єкт-об'єктна. Авторитарна. Консервативна	Суб'єкт-суб'єктна. Діяльнісна. Творча. Особистісно орієнтована. Систематична. Демократична

Можна говорити також і про розвиток компетентнісної парадигми освіти (за останніх 10-15 років компетентнісний підхід отримав значного розвитку у системі психолого-педагогічних досліджень) [1443, с. 218].

Таблиця 1.9

Порівняння традиційного та компетентнісно-орієнтованого підходів

ЕЛЕМЕНТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	ТРАДИЦІЙНИЙ ПІДХІД	КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД
1. Цілі	Спрямовані на формування знань, умінь, навичок	Спрямовані на формування компетенцій
2. Освітні програми (зміст освіти)	Реалізують державний стандарт	Індивідуальний план оволодіння професійно-освітньою програмою
3. Форми організації навчання	Класно-урочна, аудиторна організація навчання	Індивідуальна робота, робота в парах, малих групах, великих групах
4. Методи організації і проведення педагогічного процесу	Методи у межах класно-урочної системи	Методи визначені індивідуальною та компетентнісно-орієнтованою спрямованістю професійно-освітніми програмами
5. Діяльнісна позиція викладачів	"Ментор", "інформатор", "оцінювач"	"Співробітник", "консультант", "партнер"
6. Діяльнісна позиція студентів	"Слухач", "той, що сприймає", "той, що запам'ятовує"	"Співробітник", "дослідник", "конструктор".
7. Контроль та оцінка освітніх результатів	Спрямовані на перевірку сформованості ЗУНів (екзамени, тести та ін.)	Спрямовані на визначення рівня професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця

Іншою важливою освітньою парадигмою є парадигма розвивальна, концептуальні положення (дидактичні принципи) які можна окреслити таким чином [2573, с. 59-60]: цілеспрямований розвиток дитини на основі комплексної розвивальної системи; системність і цілісність змісту; провідна роль теоретичних знань; навчання на високому рівні складності; просування у вивченні матеріалу швидким темпом; усвідомлення дитиною цінності процесу навчання; включення до процесу навчання не тільки раціональної, а й емоційної сфери; проблематизація змісту; варіативність процесу навчання, індивідуальний підхід; робота над розвитком усіх дітей як із низьким, так і з високим рівнем навчальних можливостей. При цьому, домінуючим шляхом пізнання тут є індуктивний, а особливе місце в ньому відводиться порівнянню й аналізуючому спостереженню. Рушійна сила такого навчання – пізнавальний інтерес.

Г. Ю. Ксензова у книжці "*Перспективні шкільні технології*" (2001 р.) наводить таку таблицю порівняння традиційного і розвивального способів навчання.

Таблиця 1.10

Механізми організації навчального процесу в традиційному і розвивальному способах навчання

Пояснювальний спосіб навчання	Компоненти діяльності	Діяльнісний спосіб навчання
Здається педагогом, може декларуватися особою, яка його замінює (старшокласником)	1. Мета – модель бажаного майбутнього, передбачуваний результат	В процесі проблематизації забезпечується внутрішнє сприйняття суб'єктами навчальної діяльності мети майбутньої діяльності
Використовуються зовнішні мотиви діяльності	2. Мотиви – спонуки діяльності	Опора на внутрішні мотиви діяльності
Обираються педагогом, часто використовуються звичні, незалежно від поставленої мети	3. Засоби – способи, за допомогою яких здійснюється діяльність	Спільний з учнями вибір різноманітних навчальних засобів, адекватних меті
Організуються інваріантні дії, передбачені вчителем	4. Дії – основний елемент діяльності	Варіативність дій, створення ситуації вибору відповідно до можливостей учня
Простежується зовнішній результат, головним чином, рівень освоєння знань	5. Результат – матеріальний або духовний продукт	Головне – внутрішні позитивні особистісні зміни в процесі навчання
Порівняння отриманого результату із загальноприйнятими еталонами	6. Оцінка – критерій досягнення мети	Самооцінка на основі застосування індивідуальних еталонів досягнення

Інший варіант компаративного аналізу розвивальної і традиційної освітньої парадигм набуває такого вигляду [2573, с. 59-60]:

Таблиця 1.11

Відмінності практики традиційного та розвивального навчання

ПАРАМЕТРИ ПОРІВНЯННЯ	ТРАДИЦІЙНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ	РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ
<i>Мета навчання</i>	Отримання знань, реалізація програми, розвиток розумових процесів	Загальний розвиток учнів, розвиток розуму, почуттів, волі, навчання вмінню вчитися, жити серед людей, формування творчої особистості
<i>Спосіб навчання</i>	Передача дитині способів дій через алгоритм, схему, приклад	Передача принципів дій через організовану навчальну діяльність і соціальне середовище
<i>Способи спілкування і навчання</i>	Авторитарний: наставляти, навчати, пояснювати. Взаємини керівництва і підлеглих: учитель знає – учень не знає. Позиція учителя: "зверху-вниз"	Спочатку "авторитарна демократія", потім демократичний стиль спілкування. Учитель – організатор особистої діяльності учня. Співпраця, методичне співавторство
<i>Модель взаємодії</i>	Учитель – учень	Учитель – учень. Учень – учень. Учень – учитель
<i>Форми навчання</i>	Фронтальні, індивідуальні	Фронтальні, індивідуальні, групові, командні
<i>Розвиток емоційної сфери. Мотивація навчання</i>	Розвиток пізнавального інтересу. Молодші класи – навчання з елементами зовнішньої зацікавленості. Далі – вузькі інтереси з орієнтацією на бальну оцінку	Навчальні та широкі пізнавальні інтереси. Далі – інтерес до пізнавальної діяльності, отримання, здобуття знань
<i>Інтелектуальний розвиток</i>	Відсутність системи роботи	Розвиток загальних інтелектуальних умінь: порівняння, класифікація, узагальнення, критичність. Самостійність, глибина, широта мислення
<i>Вольовий розвиток</i>	Нульовий потенціал	Спрямованість навчання на вміння долати труднощі, домагатися отримання результату, розвиток працездатності
<i>Форми виховання</i>	Через заборону, тренінг, вишкіл	Формування сприятливого морального клімату. Осмислення джерел учинків і способів розв'язання конфліктів
<i>Методико-дидактичний аспект навчання</i>	Окремі питання. Монолог. Передбачення помилок. Одне вірне рішення. Відсутність пауз. Безрадісна праця	Проблемні питання. Діалог. Право на помилку. Варіанти правильних відповідей. Паузи. Поетизація процесу навчання
<i>Самовиховання</i>	Нульовий потенціал	Знання прийомів самовиховання: осмислення своєї індивідуальності, знання елементів самовиховання, самоаналіз, самоконтроль
<i>Нетрадиційні форми активізації психічного здоров'я</i>	Нульовий потенціал	Точковий масаж, динамічні релаксаційні паузи, функціональна музика, рухомі дидактичні та соціальні ігри

Важливим є також порівняння пасивного і інтерактивного навчання [1669].

Таблиця 1.12

Порівняння пасивного і інтерактивного навчання

КРИТЕРІЇ ПОРІВНЯННЯ	ПАСИВНЕ НАВЧАННЯ	ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ
<i>1. Обсяг інформації</i>	За короткий проміжок часу можна "пройти" великий обсяг інформації	Невеличкий обсяг інформації потребує значного часу
<i>2. Глибина вивчення змісту</i>	Як правило, орієнтовано на рівень знання й розуміння	Студенти засвоюють усі рівні пізнання
<i>3. Відсоток засвоєння</i>	Як правило, невисокий	Як правило, високий
<i>4. Контроль над процесом навчання</i>	Викладач добре контролює обсяг і глибину вивчення, час і хід навчання. Результати роботи студентів передбачені.	Викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, часом і перебігом навчання. Результати роботи студентів менш передбачені.
<i>5. Роль особистості педагога</i>	Особистісні якості педагога залишаються в тіні, він виступає як "джерело" знання	Педагог краще розкривається перед студентами, виступає як лідер, організатор
<i>6. Роль студентів</i>	Пасивна; студенти не приймають важливих рішень щодо процесу навчання	Активна; студенти приймають важливі рішення стосовно процесу навчання
<i>7. Джерело мотивації навчання</i>	Зовнішнє (оцінки, педагог, батьки, суспільство)	Внутрішнє (інтерес самого студента)

Компаративний аналіз пасивного і інтерактивного навчання буде більш повним, якщо проаналізувати інший парадигмальний освітній напрямок – *сугестопедію*, яка, наголошує її розробник Г.К. Лозанов, не створила нову азбуку (нові елементи), а

побудувала нову комбінацію із переважно старих елементів з опорою на принцип природовідповідності: Я.А. Коменський вимагав "...скерування до своєї мети не проти волі, не з опором, а з бажанням і насолодою, під тиском самої природи... і коли тримати це скерування, то відступлять страждання та смерть" [1101, т. 2, с. 419]. Як зазначав В.О.Сухомлинський, "вчити потрібно так, щоб діти не думали про ціль. Це полегшує розумову працю" [2249, с. 104-106]. При цьому принцип глобалізації навчального матеріалу, який постає засадничим сугестопедичним принципом організації змісту навчання ("Головна розвиваюча функція сугестопедичного методу полягає у розвитку в учнів здатності глобального охоплення навчального матеріалу в результаті розкриття внутрішніх резервів психіки. Великі об'єми репродуктивного матеріалу є надійною базою для розвитку творчих здібностей учнів" [1746, с. 155]), цілком відповідає сучасним напрямам інтеграції навчальної інформації.

Це дало можливість створити новий тип навчального процесу зі своєю потужною теоретичною базою і новими задачами, з новими результатами та психофізіологічними закономірностями і перспективами [1746, с. 179]. Тому ця *система навчання володіє здатністю до перенесення на будь-який навчальний предмет* [1746, с. 109].

Сугестія (від лат. *sugestis* – *навіювання*) – це процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі зниженням усвідомлюваності та критичності під час впливу і реалізації навіюваного змісту (активність правої півкулі), з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого логічного аналізу. Такий вплив може відбуватися в нормальному стані свідомості або гіпнотичному. Індивід може здійснювати подібний вплив на самого себе (самонавіювання) [1746, с. 10]. При цьому, використання ресурсів свідомості і підсвідомого відповідає принципам сучасної філософії освіти, які передбачають розкриття субстанціональної єдності різних та протилежних явищ реального світу, в тому числі будь-яких протилежних інтересів, цінностей людей [1746, с. 112].

Г.К. Лозанов пише про десять видів неусвідомленої психічної активності, до яких відносить, крім постгіпнотичного навіювання, гіпнопедії, сновидінь і природного самнабулізму, також і неусвідомлене відображення підпорогових за силою подразників (наприклад, зміна атмосферного тиску, що викликає зміни в серцево-судинних реакціях; смутні тривожні емоції; виникнення сновидінь із певним змістом та ін.), неусвідомлене відображення підпорогових за своєю тривалістю подразників (наприклад, зорові подразники з тривалістю експозиції менше 1/25 сек.), ідеомоторні рухи, значну кількість навичок тощо [1339; 1746].

Відтак, сугестопедагогіка – психотерапевтичний напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою, використовує засоби навіювання і в свою чергу поділяється на такі напрями, як гіпнопедія, ритмопедія, релаксопедія, сугестопедія.

Покажемо їх взаємозв'язок [1486, с. 10-16].

Таблиця 1.13

Взаємозв'язок аспектів сугестопедагогіки

Показники	Ставлення до педагогіки	Участь того, хто підлягає сугес-тивному впливу	Гіпнотичні стани	Умови використання	Результати
<i>Методи</i>					
<i>Сугестопедія</i>	Цілісна педагогічна система	Цілісним чином, організовано, цілеспрямовано	Немає	Звичайні, спокійні	На всю особистість, навчальні, виховні, медичні
<i>Гіпнопедія</i>	Окремий прийом	Частково, неорганізовано, нецілеспрямовано	Є, трансформація сону у гіпнотичний стан	Спеціальні, нічна праця	Тільки на пам'ять у обмеженому розмірі (випадково і медичні)
<i>Релаксопедія</i>	Окремий прийом	Частково, неорганізовано, нецілеспрямовано	Є, легке	Звичайні, спокійні	Тільки на пам'ять у обмеженому розмірі (випадково і медичні)
<i>Ритмопедія</i>	Окремий прийом	Частково, неорганізовано, нецілеспрямовано	Є, легке	Звичайні, спокійні	Тільки на пам'ять у обмеженому розмірі (випадково і медичні)

Слід сказати, що сугестопедична концепція навчання, яка використовує фазові стани психіки, почала активно розроблятися у 70-роках ХХ століття. Вона реалізується на основі механізму навіювання у психологічних станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система виявляється сензитивною для дії певних, у тому числі й малих сугестивних впливів. Це приводить до активізації гіпермнезії (надзапам'ятовування) та передбачає комплексне використання усіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії.

Під час сугестопедичного процесу навчання дотримуються трьом основним принципам сугестопедії:

1) Принцип радості і ненапруженості. Принцип радості, псевдопасивності означає забезпечення такої психологічної атмосфери, яка приводить одночасно до спокою, довіри і до високої ефективності внутрішніх навчально-творчих процесів. Тут демонструється парадоксальний, на перший погляд, сугестопедичний феномен: надзасвоєння і надрезультативність навчально-творчих процесів при на тлі відпочинку.

2) Принцип єдності: "*усвідомлюване – неусвідомлюване*". Принцип єдності усвідомлюваного і неусвідомлюваного передбачає організоване і цілеспрямоване використання можливостей неусвідомлюваної психічної активності, не виключаючи свідомої участі особистості у навчанні. Активність в навчальному процесі – це не тільки питання зовнішньої поведінки, а значною мірою – це питання ставлення до навчальної діяльності. Отже, активність знаходиться у зв'язку з мотивацією, коли здійснюється діалектична єдність цілеспрямованої одночасної активізації усвідомлюваного і неусвідомлюваного у сфері психічної діяльності студентів.

3) "*Принцип взаємозв'язку сугестії*". Принцип взаємозв'язку сугестії у навчальному процесі забезпечує правильні відносини між всіма учасниками педагогічного процесу [1486, с. 10-16].

До сугестивних методів можна віднести *сугестокібернетичний інтегральний метод*, який ґрунтується на феномені гіпермнезії [1803]. Цей метод передбачає тривалий процес "*занурення*" учнів та студентів в певне навчальне середовище [1136; 1825] та реалізує синергетичний принцип відкритості учасників навчального процесу іншомовному середовищу. При цьому, навчальне мовленнєве середовище передбачає гіпертекстову (тезаурусну, ієрархічну) організацію з невеликими обмеженнями щодо обов'язкового ядра знань про систему мови як механізму породження мовлення і володіння основними мовленнєвими моделями відповідно до встановленого рівня засвоєння (паттернами) – за вибором надається зворотний зв'язок та можливість розподілу функцій управління, які забезпечують широку індивідуалізацію з урахуванням можливостей комп'ютера [2191].

Метод *гіпнопедії* (розроблений в Інституті мовознавства ім. О.О. Потебні АН України та в КДУ ім. Т.Шевченка [1469]) застосовується для введення уві сні інформації шляхом використання чотириелементного комплексу (триразова імітація навчальної програми та одинадцятиразова трансляція програми перед пробудженням).

Релаксопедія передбачає поєднання навчальної діяльності з процесом психічної (релаксаційної) саморегуляції тих, хто навчається [2580; 2581]. Цей метод є напрямом сугестопедагогіки та який орієнтується на розширення мнестичних можливостей вихованців за рахунок використання прогресивної м'язової релаксації та автогенного тренування [1746, с. 10].

Ритмопедія – ще одна методика, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і навіюють організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку [389].



Рис. 1.6 Психолого-фізіологічні основи навчальної системи ХЕТвоД

Слід сказати, що система гіпнопедагогічних методів постає цілком гуманістичним освітнім напрямом, оскільки реалізує глибинний механізм навчальної мотивації, пов'язаний із успіхом, радістю, емоційною піднесеністю. "Сугестопедія виходиться з того, що тільки задоволення від праці перетворює її в організмі потребу особистості. Тому критерій задоволення несе в собі високу мотивацію" [1746, с. 123]. Крім того, художньо-театральний аспект сугестопедії постає важливою засадою реалізації освітньої парадигми життєтворчості, мистецької організації навчальної діяльності, коли як пише Б.М. Неменський, реалізується один із важливих методів пізнання, шлях

освоєння змісту через його переживання [1611, с. 103-104], про який зазначав В.О. Сухомлинський, котрий писав про розвиток у дитини художнього бачення світу.

Однією із найбільш ефективних та інноваційних парадигмальних освітніх моделей є **сучасна моди-фікація сугесто-педагогічної системи** Г.К. Лозанова, реалізована С.С. Пальчевським, яку він назвав ХЕТвоД (*Художність, Емоційність, Творчість, Духовність*) "ХЕТвоД, як сугестопедична модифікація, що сформувалася на базі вітчизняного педагогічного досвіду, спрямована на розв'язання головної суперечності педагогічного процесу – суперечності між загальними та індивідуальними інтересами, між загальносуспільним "треба" і власне-особистісним "хочу" [1744; 1746, с. 207-227]. Як пише С.С. Пальчевський, "гармонізацію першого і другого ми вбачаємо на шляху створення таких умов у навчальному процесі, за яких учень отримав би можливість найповніше розвинути генетичне закладені в ньому творчі здібності. Адже у цьому зацікавлена кожна особистість зокрема і суспільство в цілому" [1746, с. 207]. У цілому, саме гуманістичну парадигму освіти можна вважати певним підґрунтям для побудови сучасних "нових" освітніх парадигм, оскільки гуманістична цінність освіти постає головним здобутком сучасної цивілізації: як писав А. Ейнштейн, де тільки можливо навчання має бути переживанням.

Розглянемо відмінності між гуманістичною і традиційною парадигмами освіти [2075, с. 1, с. 164].

Таблиця 1.14

Порівняння традиційних і гуманістичних відносин у системі освіти

Традиційні педагогічні відносини	Гуманістичні відносини
Принцип субординації: світ дитинства – це частина світу дорослих, частина, не рівноцінна цілому і підпорядкована йому, його цілям, його установкам і цінностям.	Принцип рівності: світ дитинства і світ дорослості – абсолютно рівноправні частини світ людини, їх "достоїнства" і "недоліки" гармонійно доповнюють один одного.

Принцип монологізму: світ дитинства – це світ учнів і вихованців, світ дорослих – світ вчителів і вихователів; світ дитинства – чиста потенція, позбавлена свого власного і цінного для дорослих змісту; світ дорослих існує, тоді як світ дитинства лише дорослішає, засвоюючи зміст світ дорослих; зміст взаємодії транслюється тільки в одному напрямі – від дорослих до дітей.	Принцип діалогізму: взаємодія світу дитинства і світу дорослості повинна будуватися як діалогічний і цілісний "навчально-виховний процес".
Принцип свавілля: світ дорослих завжди жив за своїми законами і завжди нав'язував ці закони світ дітей; світ дитинства завжди був беззахисним стосовно світу дорослих.	Принцип співіснування: світ дитинства і світ дорослості повинні підтримувати обопільний суверенітет, виходити з ідеї невтручання, ненав'язування один одному своїх цінностей і законів.
Принцип контролю: світ дитинства завжди знаходився під повним контролем світу дорослих; цей контроль розглядався як необхідний елемент процесу навчання і виховання.	Принцип свободи: світ дорослості повинен виключити всі види контролю над світом дитинства, надати йому повну свободу вибирати свій власний шлях, яким би цей шлях не був, забезпечуючи при цьому лише умови збереження життя і здоров'я дітей.
Принцип дорослішання: розвиток світу дитинства завжди розглядався як дорослішання, тобто планомірний рух дітей створеними світом дорослих "сходінками" віків.	Принцип співрозвитку: розвиток світу дитинства – це процес, паралельний розвитку світу дорослості.
Принцип ініціації: у всіх суспільствах завжди існували межа між світом дитинства і світом дорослих і "процедури ініціації", тобто переходу людини з одного світу в інший.	Принцип єдності: світ дитинства і світ дорослості не утворюють двох розмежованих світів, але складають єдиний світ людей.
Принцип деформації: світ дитинства завжди так чи інакше деформований вторгненням світ дорослих.	Принцип ухвалення: особливості будь-якої людини повинні прийматися іншими людьми такими, які вони є, безвідносно до яких би то не було зовнішніх еталонів, норм і оцінок "дорослості" і "дитячості".

В.І. Андреев виділяє *п'ять парадигм у педагогіці творчості*.

Перша полягає в тому, що існує установка багатьох педагогів: спочатку в учнів необхідно сформувати глибокі міцні знання, а потім, на завершувальному етапі ставити і вирішувати творчі завдання. Підкреслюється, що творчі задачі можна розв'язувати на всіх етапах (осмислення навчального матеріалу, теоретичного та емпіричного узагальнення і застосування).

Друга парадигма пов'язана з реалізацією принципу доступності. Учень має мобілізуватися і перейти від актуального рівня і оволодіти хоча б деякими знаннями на межі своїх здібностей. Тільки тоді можна очікувати розвивальний ефект.

Третя парадигма полягає в тому, що педагоги у середній та вищій школі нерідко ототожнюють знання-ерудицію і творчі здібності учнів. Проте широка обізнаність не завжди корелює з рівнем розвитку здібностей розвитку особистості учня або студента.

Четверта парадигма – применшення ролі практичного компонента у навчально-творчій діяльності. Деякі педагоги і психологи ототожнюють теоретичне і творче мислення. Проте, на думку В.І. Андреева, творче мислення більш глибоке і ширше охоплює, відображує об'єктивну дійсність, ніж теоретичне мислення. Творче мислення відображає діалектику теоретичного і практичного мислення у їх єдності.

П'ята парадигма полягає в тому, що існує установка окремих дидактів на те, що дидактичні концепції, наприклад проблемного навчання, неможливо впровадити у педагогічну практику середніх та вищих навчальних закладів без попередньої розробки, з одного боку, і методичної пророблення, дидактичних ідей, що висуваються – з іншого. Все це неминує, замість прискорення впровадження, призводить до розочарування педагогів-практиків вельми плідною дидактичною концепцією [81; 817, с. 429].

Важливою є також *технологія (підхід, парадигма) контекстного (суб'єктно-діяльнісного) професійно-орієнтованого навчання*. Теоретичне підґрунтя цієї технології розкривається у словах А.О. Вербицького, який розглядає професійну компетентність майбутніх фахівців у сфері усвідомлених, відрефлексованих знань:

“щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням” [435, с. 55]. Загалом, суб’єктно-діяльнісний, контекстний підхід, відповідно до якого навчальна діяльність суб’єктів навчальної діяльності щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професійної діяльності, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні цю професійну діяльність [2075, т. 2, с. 327]:

Таблиця 1.15

Відмінності між навчальною і професійною діяльністю

<i>Структурні ланки діяльності</i>	<i>Навчальна діяльність</i>	<i>Професійна діяльність</i>
<i>Потреба</i>	В учінні	У праці
<i>Мотив</i>	Пізнання нового, формування навчальної діяльності	Реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості
<i>Мета</i>	Загальний і професійний розвиток особистості	Виробництво матеріальних і духовних цінностей
<i>Вчинки, дії, операції</i>	Пізнавальні, переважно інтелектуальні	Практичні (зокрема теоретико-практичні)
<i>Засоби</i>	Психічне віддзеркалення реальності	Перетворення реальної дійсності
<i>Предмет</i>	Навчальна інформація як знакова система	Речовина природи (інженер, технік), невідомий (науковець), свідомість і особистість людини (педагог) та ін.
<i>Результат</i>	Діяльні здібності людини, система відносин до світу, людей, самого себе	Товари, нові знання, освіченість людей; самореалізація особистості

Одним із важливих парадигмальних напрямків розвитку сучасної педагогічної теорії і практики є **фундаменталізація освіти та знань**, їх глобалізація, які в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення. Цей напрям заснований на ідеї К.Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

С.Я. Казанцев виділяє стратегічні напрями фундаменталізації навчання: створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій [951, с. 30].

При цьому до фундаментальних знань нині відносять не тільки логіко-математичні і природно-наукові знання, але і соціально-психологічні, філософські, культурно-історичні, а також суспільно-політичні тощо). Загалом, "процес фундаменталізації являє собою збільшення об'єму і ролі дисциплін загальнонаукового

циклу; посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану; перебудову циклу професійних дисциплін (посилення уваги до світоглядних і соціальних проблем); забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця (методи пізнавальної, професійної, комунікативної і аксіологічної діяльності); вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури тощо" [2000, с. 134] (див. рис. 1.7).

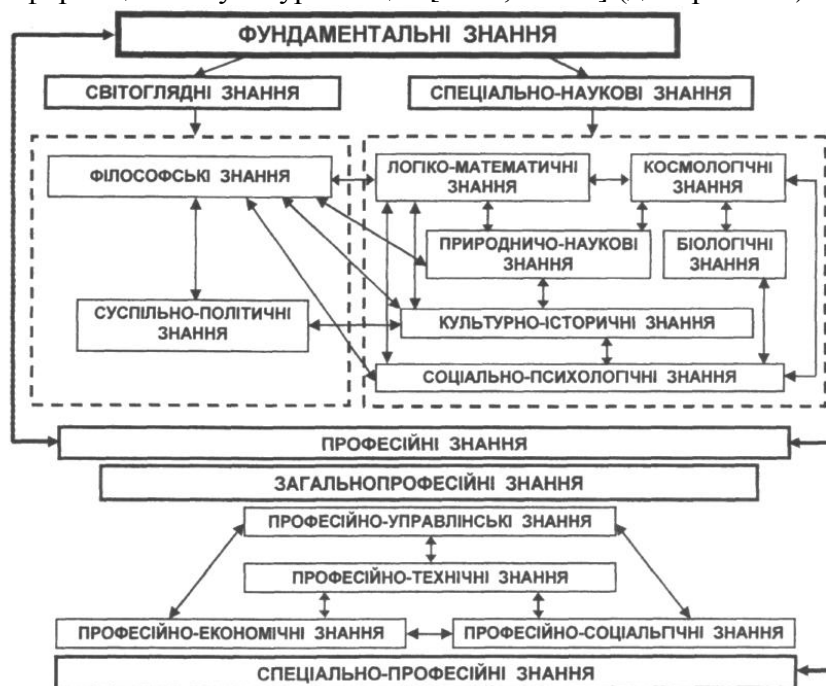


Рис. 1.7 Сучасна модель фундаменталізації знань [2000, с. 134]

Як пише Г.Я. Дудка, співвідношення видів знань у системі освіти і розподіл навчального навантаження відповідно до цього можуть у першому наближенні виглядати таким чином, що основний навчальний час іде на вивчення вже накопичених традиційних знань. Вивчення прагматичних знань і навичок, тобто професійна підготовка з обраної спеціальності, як правило, займає не більше ніж 15-20% від загального обсягу навчального навантаження. Що ж до нових знань, які мають надходити в систему освіти безпосередньо у процесі навчання, то час на їх вивчення звичайно не перевищує 5-7%. А час, що затрачується на розвиток творчих здібностей людини та її здатності до самонавчання, – ще менший [792, с. 18].

На сучасному етапі розвитку науки як форми суспільної свідомості знання застарівають вже протягом 10-15 років, у той час коли у системі освіти виявляється потреба у введенні нових знань у зміст навчання. При цьому застарілі знання залишаються, тому перед освітою постає важливе завдання згортання змісту навчального матеріалу, а також вчасна й обґрунтована архівація другорядних і застарілих знань, що найбільш ефективно забезпечується інтегративними методами [1082]. Це, у свою чергу, потребує розробки нових парадигмальних напрямів педагогічної науки, її орієнтацію не на чинну "підтримувальну систему освіти", а на реалізацію концепції "випереджальної освіти", яка орієнтується на майбутнє, на ту соціальну реальність, у якій студенти опиняться після отримання освіти [1525].

Тому "у пошуках шляхів розв'язання як глобальних проблем, так і забезпечення насущних проблем особистості в розвинутих країнах світу дедалі частіше звертаються до реалізації принципу фундаменталізації освіти" та інтеграції знань, що виражає розвиток *нової освітньої парадигми* [608, с. 3].

Загалом, "ситуація, яка склалася у світі, актуалізує проблему пошуку *нової парадигми освіти, сутність якої визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості*, учасники міжнародного

симпозіуму ЮНЕСКО [1472] визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципів норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати" [792, с. 68].

Загалом, фундаменталізація навчання може розглядається як система умов проектування фундаментального освітнього простору, основними компонентами якого є: ціннісно-смысловий; інформаційний; інтелектуальний; культурологічний; діяльнісний; комунікативний простір [951, с. 53].

Сутність принципу фундаментальності знань А.І. Субетто виражає в низці положень, серед яких ми виділили ті, які, на наш погляд, є найважливішими: 1. Фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань. 2. Фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона передбачає і наукову інтуїцію. 3. Фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до "концептуальної системи" студента. 4. Фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини. 5. Фундаментальні знання, як найважливіше «ядро», містять знання рефлексій і метазнання. 6. Фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого. 7. Холістичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності. 8. Фундаментальність знань означає їхню інтегративність. 9. Критерієм фундаментальності знань є їхня неklasичність. 10. Критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність. 11. Формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань [2244].

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти [792, с. 45].

Таблиця 1.16

Умови фундаменталізації сучасної освіти

<i>Умова</i>	<i>Результат</i>
1. Збільшення обсягу і кількості дисциплін загальнонаукового циклу, посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану	Сприяє вихованню системного мислення, усвідомленню необхідності врахування економічних, соціальних, політичних та інших чинників при розробці і впровадженні нової техніки, технології, обладнання
2. Перебудова циклу професійних дисциплін	Посилення уваги в цих курсах до методичних, світоглядних і соціальних проблем; вивчення окремих чинників, закономірностей явищ і понять, теоретичних положень на базі узагальнюючих (фундаментальних) ідей і принципів; перехід від аналізу до синтезу проектних рішень, їх оптимізації і математичного моделювання в спеціальних курсах
3. Забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця	Освоєння методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності
4. Вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування стійких навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури	Спрямування на освоєння студентами раціональних методів оволодіння змістом освіти

При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти позначається на дидактичних принципах її організації [792, с. 49-50].

Принципи дидактики в контексті фундаменталізації освіти

ПРИНЦИПИ	ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ
Зв'язок теорії з практикою, наступність змісту, науковість	Формування фундаментального компонента змісту освіти
Оптимізація навчального процесу	Фундаменталізація освіти як один із засобів її оптимізації
Формування єдності знань і вмінь	Інтегративний підхід у фундаменталізації змісту освіти
Розвиток ініціативи і самостійності	Роль фундаментальних знань у формуванні якостей особистості
Систематичність і послідовність знань і вмінь	Фундаменталізація як чинник забезпечення систематичності і послідовності отримуваних знань і формування умінь
Творча активність та індивідуальність	Фундаменталізація як чинник формування творчої активності
Усвідомленість та ґрунтовність знань	Фундаментальні знання як стрижневі для забезпечення усвідомленості і ґрунтовності професійних знань
Цілеспрямованість та мотивація	Фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації навчання
Гуманістична цілеспрямованість	Фундаменталізація як засіб гуманізації освіти
Доступність навчання	Зростання доступності навчання шляхом оптимізації фундаментального змісту освіти

Відтак, фундаменталізація освіти постає вираженням певної освітньої парадигми. При цьому, "парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дозволяє наблизитися до вирішення завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості, а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини через її занурення в культурне, зокрема техногенне і комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити в потоці насиченої о та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови отримання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки" [792, с. 69].

Принцип фундаменталізації знань допомагає обґрунтувати **фундаментальні інваріанти категорій знань**, які простежуються як на рівні гуманітарних, так і природничих дисциплін (В.А. Копетчук [1918, с. 466-470]):

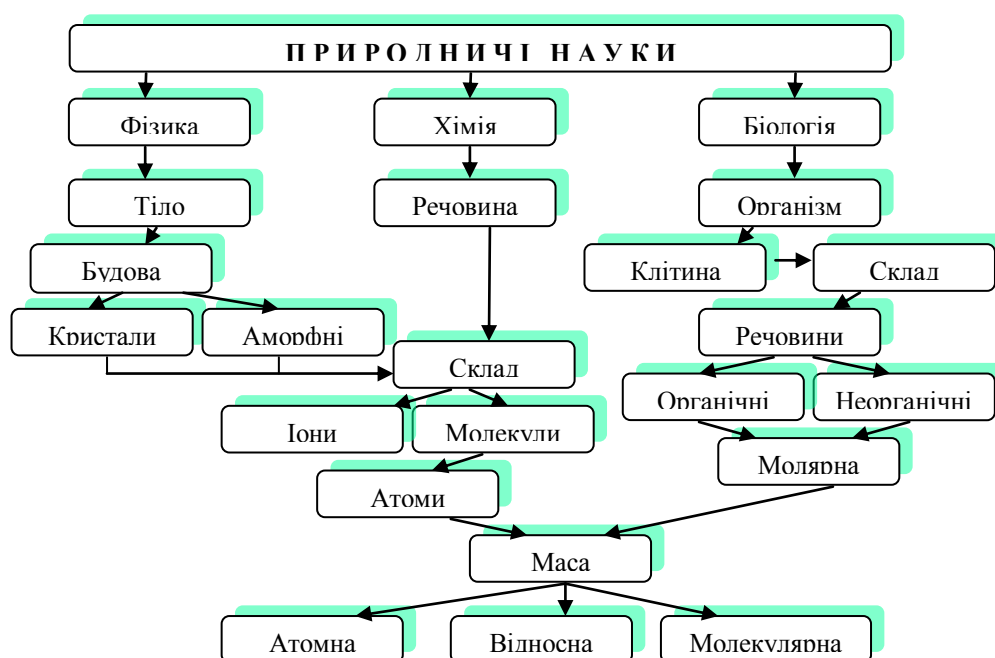


Рис. 1.8 Приклади фундаментальних інваріантів категорій знань

Загалом, можна говорити про три освітні сфери, де відбуваються реформи: професійна, вища та базова освіта [2063, с. 188-190].

Таблиця 1.18

Порівняльна характеристика традиційної та нової парадигм вищої освіти (ВО)

ТРАДИЦІЙНА ПАРАДИГМА	НОВА ПАРАДИГМА
Елітарний характер ВО.	Демократизація ВО, її загальнодоступний характер з урахуванням індивідуальних здібностей Згідно з статтею 26.1 Загальної Декларації прав людини жодної дискримінації в отриманні вищої освіти не повинно бути допущено за ознакою раси, статі, мови, релігії, соціального або економічного становища, культурної належності або фізичної вади. З 1960 до 1995 року кількість студентів у світі зросла у 6 разів: з 13 млн. до 82 млн.
Мета ВО – підготовка соціальної еліти.	Мета ВО – формування широких кіл висококваліфікованих спеціалістів, здатних до продовження навчання протягом усього життя; відповідальних громадян з глобальним баченням соціальних проблем, спрямованих на активний захист громадянських прав, демократії і миру.
Пріоритет академічних інтересів (виконання "навчальної та наукової місії") у життєдіяльності вищого навчального закладу (ВНЗ).	Зростання "суспільної місії" ВНЗ: у забезпеченні стабільного політичного, економічного та соціокультурного розвитку суспільства, у тому числі у зв'язку зі здійсненням досліджень критичного та прогностичного характеру у відповідних наукових галузях. Сприяння розвитку національних освітніх систем шляхом поліпшення педагогічної освіти, здійснення науково-педагогічних досліджень. Зростання значення "етичної місії" ВНЗ як через дотримання високих моральних норм у своїй безпосередній професійній діяльності, так і шляхом залучення свого інтелектуального потенціалу для роз'яснення суспільству складних моральних дилем, перед якими воно сьогодні стоїть, у підтримці та розповсюдженні загальнолюдських моральних цінностей.
Орієнтація на стабільну пропозицію, зумовлену наявною академічною структурою.	Орієнтація на попит ринку праці, його гнучке врахування, розвиток академічної структури у відповідності до попиту. Перетворення навчання у відповідності з потребами ринку на "пожиттєвий процес"; розвиток у студентів підприємницьких навичок з метою підвищення їх конкурентноздатності на ринку праці; перетворення випускників з людей, які шукають робочого місця, на тих, хто створює робочі місця.
Єдина стабільна структура ВО.	Значна диверсифікація структур ВО, які включають в себе широке різноманіття форм післясередніх навчальних закладів з гнучкими навчальними планами, індивідуальними темпами навчання, дистанційною підтримкою курсів, можливістю у будь-який час перервати та продовжити навчання у відповідності з наявними можливостями та потребами.
"Предметоорієнтоване" навчання, використання традиційних технологій навчання.	"Студентоорієнтоване навчання": врахування широкого різноманіття індивідуальних запитів щодо змісту, форм, методів, темпів навчання. Орієнтація змісту освіти на інтеркультурну взаємодію, формування глибоко вмотивованих громадян, здатних до розв'язання суспільних проблем, прийняття на себе громадянської відповідальності. Орієнтація на формування здатності до критичного, аналітичного, прогностичного мислення; комунікативних навичок, навичок до колективної праці. Першочергова концентрація у навчальному процесі на формуванні дослідницьких навичок, умінь проявляти ініціативу. Активне системне використання нових інформаційних технологій, дистанційних форм навчання. Як результат – поява нових типів навчальних матеріалів та систем перевірки знань, які сприяють не тільки активізації пам'яті, але й кращому розумінню матеріалу, формують практичні навички та творчі здібності. Сприяння постійному оновленню навчальних програм, створення інтердисциплінарних та трансдисциплінарних програм; постійне оновлення методів навчання, організаційних структур навчальних закладів.
Академічний стиль управління ВНЗ.	Менеджерський стиль управління ВНЗ. Участь представників світу праці (підприємницьких структур) у управлінні ВНЗ. Зростання впливу на прийняття відповідальних рішень усіх зацікавлених сторін (\ тому числі викладацького та студентського корпусу).
Обслуговування (із незначними винятками) потреб тільки своєї країни.	Інтернаціоналізація ВО, яка має політичні, економічні, академічні та культурні мотиви та наслідки.

Порівняльна характеристика традиційної та оновленої парадигм базової освіти (БО)

ТРАДИЦІЙНА ПАРАДИГМА БАЗОВОЇ ОСВІТИ	ОНОВЛЕНА ПАРАДИГМА БАЗОВОЇ ОСВІТИ
Базова освіта призначена для отримання дітьми шкільного віку.	БО призначена для всіх громадян суспільства: дітей, юнацтва, дорослих. Надання базової освіти дорослим передбачає включення заходів подолання неграмотності у широкий соціально-економічний та культурний контекст, інтергенераційний та тендерний підходи.
БО прирівнюється до початкової освіти.	БО вимірюється не кількістю років навчання, а якісними показниками: здатністю до повноцінного самостійного виконання громадянських функцій, до економічної самостійності, що повинно стати результатом достатнього індивідуального розвитку. У розвинених країнах відбувається перехід до повної середньої освіти як базової.
Метою БО є набуття певного обсягу знань (предметоцент-рична система).	Метою БО є реалізація базових освітніх потреб кожної особистості (антропоцентрична система).
БО є однаковою для всіх.	БО відповідає базовим потребам представників різних культур, а також індивідуальним потребам.
БО є статичною. Зміни здійснюються час від часу в ході періодичних реформ.	БО є динамічною, гнучкою. Реформа змісту освіти є перманентною.
Зміст БО визначається пропозицією, тобто освітньою адміністрацією різних рівнів.	Зміст БО визначається попитом, тобто учнями, батьками, суспільством. Від попиту залежать і форми та методи надання знань.
У центрі уваги процес викладання. Учень є об'єктом навчальної діяльності.	У центрі уваги процес навчання, тобто формування навичок самоосвіти. Учень – суб'єкт власного саморозвитку.
Початком навчання є вступ дитини до школи.	Ранній (дошкільний) інтенсивний розвиток дитини у дошкільних закладах; відсунення початку обов'язкового навчання на останній рік традиційного дошкільного періоду дитинства.
Пріоритетне використання традиційних засобів навчання ("chalk and talk methods").	Пріоритетне використання нових інформаційних технологій як засобу отримання знань та розвитку аналітичного та критичного мислення школярів.
Навчання державною мовою.	Навчання рідною мовою з переходом на бі- або трилінгвізм з метою підвищення професійної мобільності та конкуренто-сп-роможності.
Пріоритетними є навчальні завдання над виховними, для яких є характерним ціннісний нейтралітет.	Пріоритетними є завдання громадянського виховання, які мають національний, регіональний та світовий виміри.
Відповідальність за розвиток БО несе відповідне міністерство, тобто освіта є сферою "секторальної" відповідальності.	Відповідальність за розвиток БО несе уряд в цілому, освіта є предметом "міжміністерської" відповідальності, тому освітня політика тісно пов'язується з широкими соціальними програмами.
Розвиток БО є відповідальністю певних державних органів.	Розвиток БО є відповідальністю всього громадянського суспільства. Вона здійснюється шляхом координації зусиль на всіх етапах та рівнях її здійснення.
БО є освітою на все життя.	БО є основою для подальшої - безперервної освіти, що набувається протягом усього життя.

Порівняльна характеристика традиційної та нової парадигм професійної освіти

ТРАДИЦІЙНА ПАРАДИГМА	НОВА ПАРАДИГМА
Орієнтація у розвитку професійної освіти на існуючу пропозицію.	Орієнтація у розвитку професійної освіти на реальний попит ринку праці.
Одноразове набуття кваліфікації.	Освіта протягом усього життя.
Надання кваліфікації вузького профілю (для конкретного робочого місця).	Надання кваліфікації широкого профілю та навчальних навичок для підвищення, зміни кваліфікації, пошуку нового місця роботи.
Відокремлення процесів теоретичної та практичної підготовки.	Інтеграція процесів набуття теоретичних знань та практичних навичок.
Твердий графік прийому на навчання та його закінчення.	Гнучкий та варіативний підхід до визначення строків навчання.
Орієнтація на формальний сектор економіки.	Враховування потреб формального та неформального секторів економіки.
Орієнтація на роботу за наймом.	Орієнтація як на роботу за наймом, так і на самостійне підприємництво.
Освітня політика та фінансування сфери профтехосвіти здійснює держава.	Функції визначення політики у сфері профтехосвіти, контролю за її розвитком та забезпечення фінансовими ресурсами відокремлені одна від одної, зумовлені потребами ринку праці.
Централізована система управління профтехосвітою.	Децентралізована система, що вимагає представництва як центральних, так і місцевих владних структур, приватного сектору.

Важливо, що парадигма освіти реалізується у *моделі освіти*, коли, наприклад, традиційна модель освіти, що має найтриваліше застосування в історії розвитку людського суспільства, пропонує реалізацію "знаннєвої" парадигми; раціоналістична – "технократичної" парадигми; феноменологічна – "гуманістичної" та "людино орієнтованої" парадигми; державно-відомча модель – "соціетарної" парадигми [1769, с. 155].

Відтак, "педагогічна парадигма – сукупність підходів до розв'язання проблем освіти і навчання, що використовується педагогікою і орієнтована по своїй суті на загальноосвітню школу, на отримання освіти дітьми, не зцатними ще усвідомити свої потреби й усвідомити, що освіта реалізує одну з їхніх особистих фундаментальних життєвих потреб" [2425, с. 44].

1.2.3. Аналіз педагогічної діяльності

Хто бачив теперішнє, той вже бачив все, що було протягом вічності, і все, що ще буде протягом безмежного часу.

Марк Аврелій

Учитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує у дитині жагу знань, повагу до науки, культури, освіти.

В.О. Сухомлинський

Важко переоцінити роль справжнього педагога. Він не тільки і не стільки джерело інформації, скільки духовна опора дитини, його реальні ідеали

М.І. Амосов

Істинна мета виховання – це максимальний розвиток особистості в розумно організованому суспільстві, яке слугуватиме їй і якому вона сама слугуватиме

С. Френе.

Ми маємо справу з найскладнішим, безцінним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого уміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, цивільне і інтелектуальне обличчя, її місце і роль в житті, її щастя. Кінцевий результат нашої праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через дуже тривалий час. Те, що Ви зробили, сказали, зуміли вселити, іноді позначається через п'ять, десять років.

В.О. Сухомлинський

Важлива проблема, пов'язана із обґрунтуванням нової педагогічної парадигми, стосується **виявлення критеріїв аналізу педагогічної дійсності** як найбільш загальної педагогічної категорії [1171].

Критеріями для аналізу педагогічної дійсності (реальності) в сучасних дослідженнях використовують поняття: "**педагогічна парадигма**" (Ш.О. Амонашвілі, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, С.Ф. Клепко, К.В. Корсак, В.В. Краєвський, В.Г. Кремень, В.Г. Кузь, В.В. Кумарін, В.І. Луговий, В.С. Лутай, Н.Г. Ничкало, В.А. Рижко, М.І. Романенко, В.В.Рибалка, О.В.Сухомлинська, Х.Г. Тхагапсоев та ін.), "**педагогічна цивілізація**" (М.В. Богуславський, І.А. Колеснікова, Г.Б. Корнетов, Е. Майерс), "**педагогічна культура**" (О.В. Бондаревська, Є.Ю. Захарченко, І.А. Колеснікова, М. Мід та ін.), "**педагогічна формація**" (П.Г. Щедровицький), кожний з яких дозволяє типологізувати об'єкти педагогічної дійсності за певних підстав.

Як вважає О.О. Кравцов, перспективним способом вирішення цього завдання є використання **полікритеріального підходу** для осмислення генезиси, структури і можливих напрямів розвитку науково-педагогічного знання і педагогічної дійсності. При цьому полікритеріальний підхід можна розуміти як *метод аналізу педагогічної дійсності, заснований на синтезі філософсько-антропологічного, поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів в єдину систему*, що дозволяє ідентифікувати та описувати об'єкти, що належать до педагогічній дійсності з погляду їх цивілізаційної, парадигмальної, формаційної і культурної приналежності [1171]

Виходячи з пропонованого розуміння полікритеріального підходу до аналізу педагогічної дійсності, уявляється можливим сформулювати систему принципів, на яких він ґрунтується.

1. *Принцип "аксіологічного детермінізму"*, який акцентує увагу на визначальній значущості цінностей суб'єктів педагогічного процесу для їх цілеутворення, а також вибору методів досягнення цієї мети.

2. *Принцип "холізму"*, який услід за О.Г. Прикотом розуміється не тільки і не стільки як співіснування різних суб'єктів педагогічного процесу, але і як їх активне застосування, що здійснюється одночасно і перманентно на всіх рівнях педагогічної системи і спрямоване на реалізацію базових цінностей всіх учасників навчально-виховного процесу [1899–1901].

3. *Принцип ситуативності полікритеріального самовизначення суб'єктів педагогічного процесу*. При цьому полікритеріальне самовизначення реалізується через усвідомлення тієї складної ситуації, в яку потрапила людина ХХ сторіччя, що вимагає з одного боку, відмови від абсолютизації раціоналістичних "ідей методу", від установок, спрямованих на "оволодіння і підкорення" а також подолання поглядів на людину в ліберальному дусі повної автономії і самозамкненості індивіда – з іншого [2328, с. 108].

4. *Принцип "варіативності істини"*, суть якого залежить від результатів полікритеріального самовизначення кожного зі суб'єктів педагогічного процесу.

5. *Педагогічно-герменевтичний принцип*, який вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій "сенс", "розуміння", що дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування, що пов'язує особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу з сенсами розвитку проектованої системи, і що дозволяє цим суб'єктам не тільки самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, але і постійно рефлексувати з приводу своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку виховної системи. [867, с. 74-75]

6. *Принцип діалогізму* спрямований на розуміння дійсності в контексті ідей М. Бубера, М.М. Бахтіна та ін., що передбачає кристалізацію педагогічної дійсності на основі активного діалогу всіх учасників освітнього процесу між собою та історією [193; 196; 371; 372].

7. *Принцип пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності перед їх пізнанням і поясненням* (Л.М. Лузіна) [1367; 2219].

Вказані принципи дозволяють, на думку О.О. Кравцова розглядати педагогічну дійсність у контексті *цілісності*; орієнтувати аналітичну процедуру на пріоритетне виявлення аксіологічного компонента як системоформувального в педагогічних системах; забезпечувати гуманітарну спрямованість аналітичної процедури.

У межах *полікритеріального підходу*, який розробляється О.О. Кравцовим, до аналізу педагогічної дійсності парадигмальне самовизначення виступає критерієм, що характеризує принципи і спосіб організації виховного процесу.

Слід зазначити, що парадигмальне самовизначення суб'єктів педагогічного процесу взаємопов'язане з їх цивілізаційним самовизначенням. Тому О.О. Кравцов здійснює порівняльний аналіз можливих цивілізаційних і парадигмальних самовизначень, на основі зіставлення ціннісних орієнтацій, які покладаються в основі кожного з таких самовизначень [1171]. На його думку, самовизначення в контексті гуманітарно-феноменологічної парадигми є найбільш "жорстким", тобто вимагає процедури вибору змісту виховання, що відповідає вимогам тільки креативно-педагогічної цивілізації.

Авторитарно-технократична і традиційна парадигма не залишає суб'єктам виховного процесу свободи у визначенні джерел змісту виховання.

Таким чином, уявляється обґрунтованим твердження про те, що введення педагогічного самовизначення як критерій аналізу педагогічної дійсності сприяє підвищенню рівня цілісності і несуперечності ціннісний-сміслового самовизначення суб'єктів виховного процесу.

Іншим критерієм аналізу педагогічної дійсності, в контексті пропонованого О.О. Кравцовим полікритеріального підходу, є *педагогічні формації*. Відправною точкою при описі цього критерію можуть слугувати підходи, запропоновані П.Г. Щедровицьким, який вважає, що педагогічні формації тією або іншою мірою співіснували на кожному з етапів розвитку педагогіки. При цьому педагогічні формації описують базовий зміст навчання, підготовки й освіти. Зміна базового змісту, на думку автора, фактично означає зміну формації [2644–2648].

О.О. Кравцов пише, що аналіз запропонованих П.Г. Щедровицьким описів педагогічних формацій, дозволяє констатувати, що педагогічні формації характеризують не стільки зміст освіти, скільки його результати. Тому О.О. Кравцов визначає *педагогічні формації* як *граничні типи результатів освіти, що існують одночасно і паралельно в рамках педагогічної дійсності*. Це дозволяє виокремити три педагогічні формації.

Перша з них – *катехізічна* (від грецьк. *katechesis* – повчання, пізнання). Її становлення пов'язане, перш за все, з релігійною педагогікою. Результатом освіти в її контексті є засвоєння вихованцем норм поведінки і дії.

Друга формація, одним з піонерів якої є Я.А. Коменський, складається в кінці XVI сторіччя – *епістемологічна* (від грецьк. *episteme* – знання, поняття). Результатом освіти в межах цієї формації є наявність об'єктно-орієнтованого знання. Я.А. Коменській створив працю "*Пансофія*" ("загальна мудрість"), в якій він спробував систематизувати знання про світ. Ключовим ідеологічним принципом було також: вивчати всіх – всьому. Значний внесок у розвиток епістемологічної формації зроблено також К.Д. Ушинским, що відображено в його фундаментальній роботі "*Педагогічна антропологія*".

Нарешті, третя формація – *інструментальна*, або *технологічна* (від грецьк. *techne* – мистецтво, ремесло, майстерність) починає бурхливо розвиватися в кінці XVIII і стала провідною в XIX сторіччі. Це формація, в якій основним результатом освіти стає володіння знаряддям, інструментом та іншими засобами перетворення дійсності. Зокрема такі складні інструменти і знаряддя, як способи мислення, методи мислення і

дії, підходи, а також техніка та інші форми організації засобів людської діяльності і нашого мислення.

На думку П.Г. Щедровицького сьогодні ми знаходимося на етапі інструментальної педагогіки. Нас, передусім, навчають або намагаються навчати засобам, інструментам досягнення цілей. Такий підхід породжує, на думку цього дослідника, цілий ряд проблем.

Перша проблема стосується припустимості або неприпустимості вживання тих або інших засобів у певних ситуаціях, що в практиці діяльності призводить до ефектів прагматизму і професійного цинізму.

Друга проблема пов'язана із спеціалізацією та втратою найбільш загальних уявлень про світ та інші сфери діяльності. Іншими словами, знання передаються тільки тією мірою, якою вони забезпечують інструментальне використання засобів діяльності, які дедалі більш дробляться за своїм змістом і функціями. Освітні установи (від школи до університету), будучи покликані формувати в людини загальну картину світу – не у змозі зробити це. Загальні знання про світ не виробляються ні у філософії, ні в технології і ніким не передаються.

Третя проблема – "розшарування" самих знань на три групи: знання-засоби, які найбільшою мірою тяжіють до інструментальної формації; знання про об'єкти (знання-картини, знання-описи), що тяжіють до епістемологічної формації; і знання, які можна назвати обмеженими певними рамками знаннями-нормами, які задають простір нашої діяльності і нормативні вимоги до неї. Це розпорощення світу знань призводить до важливого наслідку – підготовка людини до діяльності стала дедалі більше відділятися від освіти, і якщо на підготовку до діяльності зорієнтовані багато навчальних закладів, в кожному з яких набувають якусь спеціальність, вивчають специфічну галузь знань, то освіченість дедалі більше стає справою особистого самовизначення конкретної людини [2645, с. 48].

Засіб вирішення вказаних вище протиріч П.Г. Щедровицький вбачає в побудові четвертої формації, яка змогла б конструктивно поєднати норми, знання і засоби, тобто виступила б в синтетичній функції по відношенню до вже наявних формацій [2645, с. 47]. На його думку, нині не існує педагогічних феноменів, які могли б бути віднесені до цієї формації і педагогіка як теоретична, так і практична знаходиться на етапі побудови цієї формації [2645, с. 47].

Методологічною підставою розробки *проблем педагогічних культур*, які О.О. Кравцов виділяє як ще один критерій аналізу педагогічної реальності, постають праці сучасних вітчизняних дослідників О.В. Бондаревської, І.А. Колесникової, відомого американського етнографа і етнопедагога М. Мід [1491, с. 322-361]. Типологія культур, запропонована М. Мід, допомагає усвідомити специфіку змінних функцій системи освіти в новому світі швидкого розвитку, де майбутнє наступає стрімко і несе світ, який докорінно відрізняється від того, який знало і розуміло старше покоління [57, с. 20-21].

Дослідження М. Мід присвячене проблемі виховання як механізму передачі культури, основні форми, якого виражені через міжособистісні відносини педагогів і вихованців. При цьому М. Мід показує культурно-історичну динаміку цього людського "осередку" засвоєння культури залежно від полюсів наукового і соціального процесу та динаміки суспільних відносин.

Пов'язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку і пануючим типом сімейної організації, М. Мід вирізняє в історії три типи культур, які вона поширює на людське суспільство в цілому:

- постфігуративні, в яких діти навчаються головним чином у своїх предків;
- кофігуративні, в яких і діти, і дорослі вчаться, перш за все, у рівних, однолітків;
- префігуративні, в яких дорослі вчаться також у своїх дітей.

Важливим узагальненням є запропоноване О.В. Бондаревською чотирьохрівневе

розуміння педагогічної культури, а саме – культурно-історичний, соціально-педагогічний, професійно-педагогічний та особистісний аспекти розуміння педагогічної культури [325, с. 37-43].

У культурно-історичному аспекті педагогічна культура розглядається як: частина загальнолюдської культури, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід; зміна культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій; історія педагогічної науки і освіти; зміна освітніх парадигм (М.В. Богуславський, А.П. Валицька, Г.А. Віленській, І.А. Колеснікова та ін).

У соціально-педагогічному плані педагогічна культура постає як соціальне явище, як характеристика особливостей міжпоколінної і педагогічної взаємодії, засобом педагогізації навколишнього середовища, носіями і творцями якої є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні товариства.

З професійно-педагогічної точки зору педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, устрою життя, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану.

В індивідуально-особистісному плані її трактують як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування вчителя.

Педагогічна культура на соціально-педагогічному рівні може розглядатися як "соціальна сфера суспільства, спосіб збереження міжпоколінних і міжлюдських (зокрема внутрішньосімейних і міжнаціональних) відносин і передачею соціально-педагогічного досвіду" [325, с. 39].

Відтак, педагогічна культура може бути визначена як "соціально-історично обумовлений контекст цілісного прояву зовні внутрішньої специфіки суб'єкта (носія), що породжує педагогічну якість реальності" [1093, с. 44], як *показник орієнтації педагогічних систем, з погляду механізмів створення, зберігання, розповсюдження і споживання духовних цінностей, поглядів, знань і орієнтацій та розподілу ролей, яким надається перевага, в цьому процесі між представниками різних поколінь* [1171].

Таким чином, можна говорити про те, що той або інший педагогічний об'єкт (освітня установа, виховна система та ін.) може реалізовуватися у контексті однієї з вказаних педагогічних культур.

Таким же чином обумовлена і зміна педагогічних формацій. Так, П.Г. Щедровицький відзначає, що в реальній історії в різні епохи центр тяжіння немов би переносився з однієї формації на іншу: "спочатку переважним результатом освіти були норми поведінки і дії, а знання про світ і засоби діяльності передавалися відповідно до принципу співпричетності. Потім центр тяжіння в педагогічній роботі переноситься на знання про світ, і при цьому норми поведінки і засоби відступають на другий план. А сьогодні фокусування робиться на засобах мислення і діяльності, при цьому знання і норми присутні як допоміжні ситуативні елементи" [2648, с. 47].

У світлі зазначеного вище можна розглядати педагогічні формації і педагогічні культури за ознакою швидкості зміни. Так, традиції є найбільш змінними, обсяг знань зростає з більшою швидкістю, а способи перетворення дійсності є швидкоплинними [1109, с. 70; 1171; 1647].

Аналіз розглянутих вище парадигмальних концепції дозволяє дійти певних **принципових висновків**:

1. Різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому, а розуміють ті ж самі предмети певним чином трансформованими і в багатьох деталях [1205, с. 25].

2. При всій різноманітності підходів до аналізу педагогічних парадигм всі вони мають в основі виділення критеріїв такі як: базові цінності, мета освіти, стиль відносин між учасниками педагогічного процесу; критерії результативності освітнього процесу та ін. Відтак, відсутнім є певний універсальний критерій, що впливає із філософського принципу єдності світу.

3. Жодне з наведених вище визначень педагогічної парадигми не відповідає

принципу аксіологічного детермінізму, який на думку О.О. Кравцова має покладатися в основу формування педагогічної парадигми, яка при цьому повинна вказувати на провідне значення ціннісного самовизначення суб'єктів освітнього процесу; відтак, педагогічна парадигма має окреслювати не тільки особливості розумової діяльності, але і характеристику способу життя і світогляду учасників педагогічного процесу [1171]. Тому педагогічну парадигму ціннісного, людиноцентрованого спрямування можна визначити як *сукупність думок, ціннісних орієнтацій, яка визначає форму відношення до педагогічної дійсності, того відношення, на якому базується спосіб саморегуляції педагогічних систем* [976; 1171; 1666].

Загалом, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що педагогічна парадигма відображає **такі аспекти** [220; 224; 321–325; 502; 578; 928; 1146; 1148; 1172–1182; 1997–1999; 2228]:

- визнаний науковим співтовариством зразок вирішення різних проблем (Т. Кун);
- модель наукової діяльності, сукупність норм, критеріїв, стандартів наукового дослідження;
- найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкту дослідження, прийняті в науковому співтоваристві, культурно-історичний тип інтелектуальної і практичної діяльності;
- підстави, ідеї, підходи до проектування освітніх систем;
- сукупність стійких повторювальних сенсоутворювальних зв'язків, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їх рефлексії.

Загалом, можна говорити про певні *критерії, індикатори належності до парадигми*:

- система поглядів на світ;
- смислові доміанти професійного буття і цільові установки педагогічної діяльності;
- орієнтація і витoki формування системи професійно-педагогічних цінностей і критеріїв оцінки;
- характер взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

Зміна парадигм реалізується у процесі перебудови теоретико-методологічних підстав науки, яка здійснюється через внутрішньо дисциплінарний розвиток та міждисциплінарні взаємодії, що приводить до загальнонаукових (зміна типу раціональності, зміна загальнонаукової картини світу) та внутрішньо наукових (уявлення про людину, освіту, розвиток базових категорій, формування нових понять, нові проблеми і суперечності) змін.

У цілому, педагогічна парадигма постає не тільки узагальнюючо-ціннісною основою побудови педагогічних теорій, але й методом наукового педагогічного пошуку. Сам же розвиток різних освітніх парадигм зумовлюється не тільки тенденцією до спеціалізації наукових досліджень, але й протилежною тенденцією до розвитку міждисциплінарних наукових напрямів, на основі яких починають створюватися окремі дослідницькі напрями. Так, розвиток екології як міждисциплінарного напрямку, сповненого багатим міждисциплінарним змістом комплексного дослідження умов існування живих організмів, привів до своєрідної "експансії" екології в науку та філософію, до її широкого проникнення в різні галузі науково-педагогічного знання, що зумовило виникнення багатьох екологічно орієнтованих дисциплін, напрямів, парадигм: "соціальна екологія", "екологічна соціологія", "екологія міста", "екологічна педагогіка", "екологічна психологія", "екологічна психоакустика", "екологічна антропологія", "екопсихологія розвитку", "екологія особистості", "екологічна свідомість", "екологічне сприйняття", "екологічна етика"... Виникає низка таких "екзотичних" екологій, як "екологія культури", "інвайроментальна соціологія", "інтелектуальна екологія", "політична екологія", "екологія таланту" тощо [155; 181;

719; 1036; 1536; 2557]. Така безліч екологій засвідчує не тільки про розвиток окремого педагогічного напрямку – екологічної освіти, але й про становлення нової *ноосферно-екологічної освітньої парадигми*. При цьому ця парадигма як цілісна сутність зумовлює розробку певних спеціальних своїх аспектів, що відображає *екстенсивний характер будь-якої парадигми*.

Загалом, як пише Л.М. Горбунова, в рамках феномена множинності парадигм на сьогодні синхронічно існують *такі базові педагогічні парадигми*, як соціоцентрична, натурцентрична, антропоцентрична; класична і некласична освітні парадигми; парадигма традицій, технократична парадигма, гуманітарна парадигма; екогуманітарна, традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична, неогуманістична (феноменологічна); холістична, гуманістична (антропоцентристська) парадигми [616, с. 91-95].

Існують й інші *спроби уніфікації педагогічних парадигм*. Так, І.А. Зязюн диференціює такі класичні навчально-виховні парадигмальні моделі, як:

"Вільна модель" (Р. Штейнер, Ф. Кумбс, Ч. Сільберман, В.С. Біблер) імпровізаційного характеру, коли вихованець за допомогою педагога самостійно визначає особливості своєї навчальної діяльності.

Особистісна модель (І.Д. Бех, Л.В. Занков, О.Я. Савченко) спрямовується на загальний розвиток вихованців та передбачає високий рівень складності учіння зі створенням атмосфери довірливості та варіативності навчального процесу.

Розвивальна модель (В.В. Давидов, С.Д. Максименко) націлена на формування в учнів теоретичного мислення, рефлексії, здатності до самостійного розв'язання різних навчальних задач.

Активізаційна модель (М.М. Скаткін, В.І. Бондар, В.О. Моляко) спрямована на підвищення пізнавальної активності завдяки використанню проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та естетичні почуття.

Формувальна модель (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін, Н.Л. Коломинський, Ю.З. Гільбух) полягає у здійсненні впливу на розумовий розвиток учня шляхом цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь [908, с. 61].

Відтак, розляться спроби узагальнення педагогічної дійсності. Як пише В.О. Огнев'юк, упродовж останніх десятиліть розвиток освіти став об'єктом спеціальних досліджень різних галузей знання. Питання аксіології, онтології, логіки, методології, етики освіти знайшли своє відображення в дослідженнях з філософії освіти. Але до сьогодні не існує наукового напрямку у рамках якого освіта вивчалася б як цілісне явище у сукупності усіх чинників, що мають вплив на неї та упосліджений нею вплив на суспільство. Такою наукою може стати *освітологія*, яка має інтегрувати усі напрями наукових досліджень у сфері освіти й запропонувати новітні шляхи розвитку сфери, що без перебільшення стала сферою цивілізаційного творення. Освітологія як науковий напрям головним завданням якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства. Освітологія покликана зосередити свій науковий інструментарій на філософії, історії та соціології освіти, практичних завданнях пов'язаних з економікою освіти, освітньою політикою, удосконаленням освіти та прогнозуванням її розвитку, а також на процесі становлення суспільства освіченої людини, формуванні сукупного інтелекту суспільства та розвитку сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки [1696].

Один із шляхів побудови інтегративної педагогічної парадигми можна вважати реалізацію *принципу педагогічної інтеграції*.

Як пише Г.К. Селевко, термін "*інтеграція*", що означає "об'єднання, з'єднання, підсумовування", в педагогічних технологіях застосовується в декількох значеннях.

З філософської-педагогічної точки зору інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Це також поняття, що відображає фундаментальні умови будови будь-якої системи.

Суть принципу педагогічної інтеграції (який є провідним у розвитку сучасних освітніх систем) полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають школярам уявлення про цілісну картину світу.

При цьому можна говорити про **концепцію інтеграції в освіті, яка базується на таких теоретико-методологічних основах:**

- *Принцип взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання.

- *Синергетичний підхід*: спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

- *Системний підхід*: інтеграція – система систем, результат систематизації вишого порядку.

- *Гносеологічний підхід*: інтеграція – це спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємній доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

- *Герменевтичний підхід*: інтеграція – це принцип, який виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи у напряду об'єднання, узагальнення, розробки інтеграційних освітніх програм, навчальних курсів, уроків, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти та ін.

- *Діяльнісний підхід*: інтеграція – це засіб, що забезпечує цілісне пізнання світу і здатність людини системно мислити при розв'язанні практичних задач; створення умов для становлення в учнів особистісно-багатовимірної картини світу і пізнанні себе в цьому світі.

- *Інформаційний підхід*: інтеграція – провідна тенденція оновлення змісту освіти – велика науковознавча проблема. Головним завданням тут є інтеграція каналів інформаційної взаємодії учнів і студентів зі світом в його цілісності і розмаїтті, актуалізація природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності. Об'єктами інтеграції в навчальному пізнанні можуть виступати: види знань, система наукових понять; закони, теорії, ідеї; моделі об'єктивних процесів.

- *Розвивальне навчання*: з позицій розвитку особистості інтеграція створює умови для: виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення; сформованості креативності учнів [2075, т.1, с. 451-452]

Як пише В.Р. Ільченко, **інтегративний підхід в освіті** – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому, результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації.

Важливим є історичний аспект розробки проблеми інтеграції знань у педагогіці. Й.Г. Песталоцці запропонував ідею трудової школи, в якій поєднав практичне й теоретичне навчання; Ж.-Ж. Руссо вважав, що всебічно розвинута людина обов'язково знайде відповідну до її природних нахилів діяльність і опанує її; Й. Герbart обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого від дійшов висновку, що за умови зв'язаного викладання матеріалу учні отримують навички швидше і повноцінніше, ніж за ізольованого вивчення предметів. При цьому велике значення Й. Герbart надавав узгодженості, систематичності знань. На необхідність взаємозв'язку знань також вказував А. Дістерверг, який вважав, що кожен предмет вимагає того, щоб його зрозуміли, розуміння всіх наук, або хоча б розумно використаних їх елементів.

К.Д. Ушинський дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі міжпредметних зв'язків, коли розглядав структуру науки. Це дозволило йому показати, що крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

Інтеграція знань засвідчує їх доцільність, а такі аспекти організації наукового знання, як закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань, виражаються більш логічно та повно (І.М. Козловська). Відтак, інтеграція знань сприяє їх повноті: однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. За таким підходом знання набувають оперативності й мобільності як готовності їх застосовувати у схожих і варіативних ситуаціях, що сприяє більш ефективному володінню способами їх застосування. Інтегративні знання набагато легше та творчо реалізовувати вихованцями у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує всіх учасників навчального процесу до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г.Я. Дутка). Тому інтегративний підхід покладено в основі творчої діяльності, оскільки він передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б.Т. Камінський).

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "інтегративний підхід": у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту.

У 70-80-х роках ХХ ст. у педагогіці йшлося про інтегративний підхід переважно до формування наук, світогляду учнів. У 90-х роках ХХ ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип. Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці на основі інтегративного підходу розроблено концепцію цілісної природничо-наукової освіти, теоретичні та методичні засади формування змісту освітньої галузі "*Природознавство*", систему навчально-методичних комплектів до неї (програми, підручники, посібники до учнів, учителів); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної освіти. Можна виділити напрями, за якими поєднуються предметні галузі: 1) близькі природничі й гуманітарні науки: математику, мову й історію; 2) різні природничі науки; 3) теоретичні (фундаментальні) й ужиткові науки; 4) природничі науки з гуманітарними; 5) природничі й суспільні науки; 6) іноземні мови і їхнє культурне середовище.

Відтак, інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізикація, мережа теорій, картина світу тощо.

В Україні проблеми інтегративного підходу в освіті вирішуються науковцями Києва, Львова, Полтави, Луцька, Тернополя, Дніпропетровська. В АПН України працює науково-методичний центр інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999), в Інституті педагогіки АПН України – лабораторія інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999 р.; керівник – В.Р. Ільченко). У цих закладах розробляються філософські, психологічні, дидактичні основи інтеграції змісту освіти в дошкільній освіті, початковій, основній, старшій школі, визначається вплив цілісної освіти на стан здоров'я учнів, розвиток вербального і невербального інтелекту, на мотивацію навчання, формування соціальної зрілості учнів.

У Росії інтегративний підхід в освіті розробляють учені Санкт-Петербурга (І.Ю. Алексашина), Москви (Ю.А. Пентін).

У США інтегративний підхід розробляється в Каліфорнійському університеті інтегральних досліджень. Університетом штату Мері ленд (округ Балтімор) субсидується проект ESIP (Elementary Science Integration Project), призначений для дослідження інтеграції науки. В Огайо діє Асоціація інтегративних досліджень (The Association for Integrative Studies – AIS), заснована з метою обміну ідеями серед науковців та адміністраторів в усіх галузях науки і мистецтва щодо проблем, пов'язаних з інтегративними дослідженнями. У Парижі діє Міжнародний Центр Трансдисциплінарних досліджень, мета якого – встановлення природи й характеристик потоків інформації, що циркулює між різними галузями знання. Відтак, як вважає В.Р. Ільченко, прагнення до інтеграції в освіті є загальнокультурною тенденцією [816, с. 356]

Загалом, *проблеми інтегрованого підходу в освіті досліджуються у сучасній педагогічній теорії та практиці за напрямками:*

- методологічні проблеми інтеграції (С.У. Гончаренко, І.М. Козловська, Ю.І. Мальований та ін.);
- використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей (Л.В. Дольнікова, В.В. Серіков);
- генералізація змісту навчальних предметів (концепція внутрішньо предметної інтеграції – В.І.Загвязинський);
- формування системи знань інтегративними методами (О.І. Джулик);
- поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем – Л.А. Артемева, В.В. Гаврилюк, М.І. Махмутов);
- укрупнення династичних одиниць (П.М.Ерднієв);
- інтеграція змісту професійної освіти (Р.С. Гуревич, Я.М. Собко);
- особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д.І. Коломієць);
- взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В.Ф. Моргун);
- структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В.Р. Ільченко, А.В. Степанюк, Б.Є. Будний);
- проблеми розробки інтегрованих курсів (К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, В.К. Сидоренко, Н.О. Талалуєва, Л.Б. Лук'янова);
- технології інтегрування навчальних предметів (наприклад, фізика + хімія – А.І. Гуревич)
- інтеграція у ступеневій освіті (Ю.Ц. Жидецький);
- імовірісно-статистичні аспекти інтеграції (В.Й. Якиляшек);

- інтеграція елементів контролю у навчанні (Л.І. Джулай);
- інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т.Д. Якимович);
- інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р.М. Собко);
- формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б.Т. Камінський);
- інтеграція загально технічних та гуманітарних знань (Л.В. Сліпчишин);
- екологічна освіта;
- глобальна, холістична, цілісна освіта;
- громадянська освіта;
- поєднання в єдине ціле виховання та навчання, навчання та праці, зусиль школи та громадськості [2075, т.1, с. 452].

Слід зауважити, що інтеграція може розглядатися як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А.П. Біляєва); процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, поєднання раніше ізольованих частин (І.М. Козловська), як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В.С. Безрукова).

До головних *способів інтеграції відносяться*: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів.

Таким чином, теоретичні положення педагогічної інтеграції постають функцією і методом педагогічного пізнання, інструментом перетворення психолого-педагогічної практики. Як методологічне знання педагогічна інтеграція спроможна забезпечувати наступність традиційного и нового, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних й практичних об'єктів, таких як концепцій, теорій, педагогічних систем, нових навчальних курсів, видів діяльності, зміна середовища, створення нових моделей, технологій, дидактичних засобів.

У цілому інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок вихованців, розвитку їх мислення, творчих можливостей. Відтак, інтегративний підхід в освіті та, взагалі, розвитку людини покликаний на основі інтеграції окремих розвивальних аспектів отримати надрезультат – нові системні властивості цілого – цілісну особистість.

Це пояснення *постає головним принципом нашої інтегративної освітньої парадигми освіти, що, як теоретичний конструкт, виявляє емерджентні властивості – системні властивості цілого, які не притаманні складникам цього цілого*. "Відомо, що інтеграл в математиці не тільки вбирає в себе властивості чисел, які до нього увійшли. У нього з'являються ще й абсолютно нові якості, не властиві жодному з чисел, які його складають. Так і в житті: будь-яке явище, яке інтегрує більш дрібні явища, набуває раніше небачених властивостей" [483, с. 49]. Подібним же чином і Я.А. Коменський писав, що "... справа не в перемозі якої-небудь одної партії над іншою, а в досягненні загальної гармонії; і, звичайно, потрібно всіляко намагатися за допомогою знаходження істини, що міститься посередині, приводити до згоди між собою ворожі думки" [1101, т. 1, с. 505].

Інтегративний підхід щільно пов'язаний із так званою **глобальною освітою**. Глобальна освіта виходить з ідеї, яка полягає в тому, що сучасна школа існує в швидкоплинному, але взаємопов'язаному світі і що вона покликана виховати в учнів розширене, цілісне бачення цього світу і місця людини в ньому. Ідея глобалізму в освіті дозволяє створити в уявленні учня цілісну картину життя людей, образ їх "культурного

будинку". Ідея глобалізму також дозволяє вихованцям побачити й осмислити окремі етапи розвитку оточуючого світу, і перш за все образ людини.

У технології глобальної освіти інтегруються: знання і емоційні враження, отримані учнями при вивченні різних навчальних предметів; позашкільні враження учнів на основі системоформувальних підходів (історичного і творчого).

Відтак, головна мета глобальної освіти – розвиток глобального мислення, виховання відчуття причетності, школярів до життя планети Земля, нашого загального будинку, встановлення гармонійних відносин людини з природою, самою. Останнє передбачає реалізацію певних таких підцілей: сприйняття сучасного світу цілісно (як єдиної системи); пізнання світу у взаємодії всіх його сторін і себе в цьому світі; утвердження в свідомості учнів пріоритету загальнолюдських, загальнокультурних цінностей; усвідомлення своєї причетності до оточуючого світу; орієнтація на гуманістичні принципи при прийнятті рішень; уміння бачити альтернативні шляхи розв'язання проблем; подолання стереотипів, критичність мислення; уміння вчитися у минулого; рефлексивне осмислення власного досвіду в контексті загальнолюдських цінностей.

На основі аналізу наукової літератури відмітимо певні шляхи формування глобального мислення в школі і ВНЗ: увага приділяється вивченню глобальних проблем; поглиблення і вдосконалення уроків та лекцій зі світової історії, географії, політики, культури, економіки, екології; рзширення розуміння учнів національної та культурної різноманітності за допомогою вивчення національної літератури, мистецтва, музики, танцю, звичаїв; осмислення учасниками педагогічного процесу історії в світовому контексті, взаємозв'язку своєї країни зі світом; формування природничонаукової картини світу в процесі викладання основ наук; вивчення іноземних мов.

При цьому необхідним є нерозривний взаємозв'язок між чисто когнітивними і емоційно-ціннісними процесами, що визначають цілісне бачення світу і одночасно гуманістичне ставлення до нього [2075, т.1, с. 468-470]

Глобальна освіта діалектичним чином пов'язана із **холістичною (цілісною) освітою**.

Слово "холістичний" утворене від грецького "holon" і означає "Всесвіт як ціле", "те, що не поділяється на частини".

Холістична педагогіка, що ґрунтується на ідеї цілісності людини, її цілісності з оточуючим світом, визнає, що людська душа незбагненна і неподільна. Відповідно до цієї парадигми світ інтерпретується як цілісна система.

Ключовими поняттями, що розкривають цю цілісність, є:

а) світ як єдина система, що включає локальні/регіональні і глобальні підсистеми;

б) світ як інтегрована система, заснована на багатовимірних взаємозалежностях між окремими підсистемами;

в) світ як жива система, що самоорганізовується, в основі якої покладено принципи гомеостазису, врівноваженості і балансу;

г) світ як система, що розвивається, для якої важливим є збалансований розвиток, коли порушення цієї збалансованості породжує глобальні проблеми, розв'язання яких вимагає спільних зусиль всіх країн світу.

Як головна мета концепція цілісної холістичної школи передбачає виховання дітей та молоді в дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентного і відповідального ставлення до себе, людей і природи, формування розвиненої, вільної і позитивно налаштованої особистості.

Конкретні освітні завдання холістичної школи включають: всебічний розвиток суб'єкта пізнання, любові до істини, гнучкості мислення; озброєння знаннями, вміннями і навичками з позицій принципу цілісності, відображеного в мисленні,

відчуттях і діях, турботу про зміцнення духовно-душевного і фізичного здоров'я людини; гармонійний розвиток особистості, тобто рівноцінний розвиток спортивних, ремісничих, соціальних, художніх, інтелектуальних і етичних здібностей; формування життєстверджуючої соціальної широти, відкритості, відповідальності і готовності до участі в створенні вільного і демократичного ладу; підготовку до життя в гармонії з природою, розвиток екологічної свідомості, формування пошани і любові до життя; розвиток активності, самодіяльності в проведенні розумного дозвілля та ін.

Холістична освіта тримається на трьох "китах":

1) гармонія і рівновага;

2) включеність, інтегрованість кожної людини в оточуючий світ;

3) зв'язки.

Холістична освіта передбачає відмову від застарілої механістичної картини світу, заснованої на безпосередньому тілесному досвіді і класичній логіці.

Основа природи, за сучасними уявленнями, не є тільки "об'єктивним світом". Вона – неподільна тріада, що складається з суб'єкта, об'єкта і процесу взаємодії між ними.

Природа володіє парадоксальною антиномічною властивістю ("як... так і..."), що включає співіснування протилежних і взаємовиключаючих способів буття, наприклад, порядку і хаосу, випадковості і необхідності.

Діалектика при цьому розуміється не як вища, а лише "первинна форма балансуєчого мислення".

У поняття "природа" включається всебічний взаємозв'язок усіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, суб'єкт-об'єктні відносини.

Відтак, школа має стати місцем життєвої радості для учнів, світом спокою, терпимості і співпраці. Весь її духовний і соціальний клімат повинен створювати умови для самореалізації особистості, формувати її готовність у майбутньому сприяти творенню волелюбного і демократичного суспільного устрою, зміцненню миру, екологічного захисту планети.

При цьому важливим є розвиток загальнолюдських здібностей, які завжди і в будь-якій ситуації створюють основу для вирішення проблемних життєвих ситуацій й конфліктів; утвердження як динамічних аспектів особистості, так і елементів спокою, оскільки антиномія активності і спокою є одним з полів напруги (суперечності), під впливом якого розвивається життя.

Усі види навчально-виховного процесу мають бути пронизані різними діями, включаючи і тихі заняття, мовчання, фізичне розслаблення, зміну розумової напруги повним спокоєм. Холістичне розуміння розумової діяльності пов'язує абстрактне мислення з інтуїцією [2075, т. 1, с. 471-473].

Аналіз *інтегративного, глобального та холістичного* підходів (парадигм) в освіті дозволяє диференціювати три основні парадигмальні аспекти (традиції) інтеграції: *релігійно-езотеричний, позитивістсько-редукційний і діалектичний*. Релігійно-езотерична традиція своїми коренями заглиблюється до часів "стародавнього синтезу", відповідно до якого інтеграція розглядається як процес руху складових світу (в тому числі знань про світ), та створення гармонійної цілісності знань, що існує як сукупність окремих частин і не зводиться до них. У редукціоністській версії інтеграція розглядається як зведення складного до простого, коли системна складність реалізується у рамках системного простору. Діалектична традиція інтеграції полягає у визнанні загальних закономірностей для якісно різних складових знання [2163].

Суттєво, що ці види інтеграції співвідносяться із аспектами *універсального пояснювального принципу*, який можна використовувати для пояснення особливостей актуалізації освітніх парадигм. Ще раз звернемося до розподілу головних аспектів педагогічної дійсності: *гносеологія* (рух), *праксеологія* (взаємодія) і *аксіологія* (відношення, зв'язок), які визначають три фундаментальні категорії педагогіки –

виховання (аксіологія), навчання (гносеологія) та освіта (праксеологія). Релігійно-езотерична традиція відповідає зв'язку (як відомо, етимологічно слово "релігія" пов'язано із поняттям "зв'язок"), позитивістсько-редукційна – взаємодії, а діалектична – руху (перетворенню).

Аналіз численних джерел з проблематики нашого дослідження дозволив виокремити ще один достатньо цілісний підхід до класифікації і розуміння освітніх парадигм ("парадигм-практик"), логіка побудови якого відповідає нашому універсальному пояснювальному принципу [1187; 2213]. Це **сцієнтистська, методологічна і екзистенціально-самовизначальна парадигми**. Відповідно до універсального пояснювального принципу 1) сцієнтистська (пізнавально-натуралістично-вербальна) парадигма-практика відповідає гносеології, навчанню, 2) методологічна (миследіяльнісна, конструктивістська) – праксеології, освіті, а 3) екзистенціально-самовизначальна (персонологічно-культурно-історична) – аксіології, вихованню.

Розглянемо головні аспекти та порівняльні характеристики цих парадигм [1187; 2213].

Таблиця 1.21

Порівняльні характеристики трьох освітніх парадигм-практик

Критерій розгляду освітнього процесу	ВИД ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ-ПРАКТИКИ		
	Сцієнтистська (пізнавально-натуралістично-вербальна)	Методологічна (миследіяльнісно-конструктивістська)	Екзистенціально-самовизначальна (персонологічно-культурно-історична)
<i>Системна підстава ("клітинка")</i>	Розуміння знання як мети і центрального змісту освіти	Розуміння досвіду як центрального змісту освіти	Життєвий шлях особистості і Історія як онтологія освіти, життєвий досвід як центральний зміст освіти
<i>Картина світу</i>	Натуралістична	Діяльнісна	Екзистенціально-діяльнісна
<i>Раціональність – орієнтир</i>	Теоретико-пізнавальна (дослідницька), класична (за В.С.Стьопіним)	Проектно-практична, некласична (за В.С.Стьопіним), миследіяльнісна (згідно Московської методологічної корпорації)	Екзистенціально-проектно-діяльнісна, постнекласична (за В.С.Стьопіним)
<i>Тип універсалізму</i>	Дослідницький (науково-пізнавальний, знаннево-епістемологічний)	Проектно-програмно-практичний, методолого-праксеологічний, тобто діяльнісний	Екзистенціально-системно-прог-рамний, ціннісно-самовизначаль-ний, тобто профетичний (служіння вищій меті, Перетворення життя, індивіду-ального і колективного Порятунку).
<i>Тип відношення з культурою</i>	Культуроцентризм (куль-тура і наука як джерело життя, освіти, прогресу)	Культуротехніка (тотальна практика культурного проекту-вання і творчості)	Сенсожиттєцентризм (культуропород-ження – засіб виживання і Перетворення людини і планетарного співтовариства
<i>Тип науковості</i>	Об'єктно-натуралістичний (онтологічний монізм), класична теоретико-орієнтована дисциплінарна наука (за В.С. Стьопіним)	Миследіяльнісний, постмодерністсько-синергетичний (онтоло-гічний плюралізм); практико-орієнтована наука проектно-програмного типу (за Ю.В. Громико)	Екзистенціально-прагматичний (онтологія виживання і Порятунку); постнекласична практико-орієнтована наука проектно-програмного типу
<i>Тип професіоналізму (див. також тип універсалізму)</i>	Спеціалізовано-ремісничий (набір операцій у рамках одного ремесла-професії); науково-орієнтований, тобто наочно-дисциплінарний	Компетентнісно-універсализований (володіння набором універсальних для різних професій "ключових компетенцій"); методологічно-орієнтований, тобто миследіяльнісний	Екзистенціально-системно-програмний на базі компетентнісно-універсализованого; сенсожиттєво-орієнтований, тобто профетичний
<i>Виникаючі цілі і фактичні, тобто реальні цілі-результати освіти</i>	Виникаючі цілі: всебічний розвиток особистості, підготовка кваліфікованих фахівців. Фактичні цілі-результати: підготовка до вступу до вузу, багато-знання на рівні відомостей та інформації, "освічений" фахівець у межах знань одного наукового предмету	Заявлена мета – підготовка досвідченого професіонала-практика, здатного до рефлекс-сивного і проектного ставлення до професійної діяльності, а також до зміни професійних спеціалізацій і професії в цілому (професійна мобільність)	Заявлена мета – вирощування бага-товимірної досвідченої особистості в різних сферах людського буття і життя, здатної до персонального соціокультурного самовизначення з урахуванням історичного досвіду і специфіки глобально-регіональної ситуації і до розробки своєї життєвої і професійної програми дій, що робить внесок до справи Порятунку і Перетворення життя на планеті

<i>Провідний тип змісту освіти</i>	Інформаційно-знанневий; зміст освіти, що актуалізується, – знання, уміння, навички у галузі основ наук, орієнтація на пізнання об'єктивних наукових істин і законів природи. Фактично провідний тип змісту освіти – відомості й інформація у галузі класичних монодисциплінарних об'єктно-орієнтованих наук	Миследіяльнісний; досвід проектно-практичної миследії в науковій і професійній діяльності. Знання розглядаються і засвоюються як результат певного способу миследіяльності. "Діяльнісний тип змісту освіти" (за Ю.В. Громи-ко). Способи мислення і діяльності в згорнутому вигляді існують у формі здібностей (Г.П.Щедровицький), звідси термін "здатісно-діяльнісний". У результаті – здатісно-діяльнісний або компетентісно-досвічений + проектно-програмний типи змісту освіти.	Життєдіяльнісний (феноменологічно-ситуативний, проблемний, життєво-досвідчений, ціннісно-сенсожиттєвий, миследіяльнісний); досвід обмірковування і проживання майбутнього способу персонального і суспільного життя. Включає миследіяльнісний, який у свою чергу знімає науково-знанневий. Тут ми маємо справу з конкретними ситуаціями і способами їх розв'язання в житті людини і суспільства. На відміну від миследіяльнісного імітаційно-діяльнісного освоєння минулого досвіду тут ми маємо перехід до імітації досвіду самовизначення, проживання і практичного розв'язання життєвих проблемних ситуацій найближчого майбутнього.
<i>Провідний тип навчального матеріалу</i>	Текстовий-комунікативний (текст як конструкт мови-мовлення); конспекти лекцій і тексти підручників – як фактично провідний тип навчального матеріалу.	Текстово-миследіяльнісний (текст як носій-посередник досвіду миследіяльності); оригінальні авторські тексти (бази знань), структуровані логікою даною науковою або професійною миследіяльністю	Текстово-життєдіяльнісний (текст як носій-посередник досвіду життєдіяльності, ціннісних самовизначень, організації ситуацій, проектів і програм); оригінальні авторські тексти (бази знань), структуровані логікою даної сфери життєдіяльності
<i>Метабазовий процес даної освітньої ПРАКТИКИ (виділяється аналітичним чином)</i>	1. Тотальне відчуження (від життя, професії), десуб'єктивація, дезорієнтація в бутті. 2. Пізнання-дослідження минулого і сьогодення	1. Освоєння наукового і/або професійного досвіду, професійно-діялісна суб'єктивація. 2. Проектування, робота з науковим / професійним майбутнім	1. Самовизначення в індивідуальному і суспільному житті, життєва суб'єктивація, "вкорінення в бутті". 2. Програмування та управління розвитком, робота з індивідуальним і суспільним майбутнім
<i>Базовий процес освітньої ПРАКТИКИ (реальний спосіб участі педагога і учня в освітньому процесі)</i>	1. Інформування і сприйняття інформації 2. Інформаційно-вербальний контроль за учінням. Етапи "запам'ятовування інформації": 1. Сприйняття і конспектування навчальних текстів (педагога і/або книги). 2. Розуміння і запам'ятовування навчальних текстів у ході самостійної роботи. 3. Запам'ятовування змісту навчальних текстів у ситуації контролю.	1. "Введення і входження в досвід", "оспосіблення" (володіння конкретними способами реалізації досвіду). 2. Діялісно-практичний контроль за учінням. Етапи "входження в досвід": 1. Розуміння норми миследіяльності. 2. Імітаційно-ігрова миследія як досвід реалізації норми в конкретній ситуації. 3. Реф-лексія імітаційно-ігрової миследії. 4. Концептуалізація миследіялісного досвіду, здобування ДОСВІДУ.	1. Самовизначення в життєвій ситуації. 2. Формально-ціннісний і формально-операційний контроль за повнотою процедур екзистенціального самовизначення і проектно-програмної миследіяльності. Етапи "самовизначення в ситуації": 1. Розуміння змісту ситуації. 2. Екзистенціально-ціннісне ставлення до ситуації і самовизначення в ситуації. 3. Розробка персональних програм дій щодо зміни ситуації. 4. Розуміння аналогічних програм однолітків і досвіду попередників. 5. Формування підсумкових програм
<i>Базовий міф освітньої ПРАКТИКИ</i>	Передаючи відомості і інформацію – навчаємо знанням, а, транслюючи знання, – навчаємо основам науково-дослідної діяльності, а, навчаючи наукам, – готуємо до професійної діяльності, а, готуючи до професійної діяльності, – готуємо молоде покоління до повноцінного дорослого життя	Навчання реконструкції (постмодернізм), розпредмечуванню і миследіяльності (сенсомиследіялісна методологія) забезпечує звільнення людини від диктату культурних форм, що склалися, і наукових предметів, а практика "гри дискурсами" ("ко-лективно миследіялісно") дозволяє сформувати невизначено-багатопозиційного постмодерністско-індустріального творчого працівника, що володіє "ключовими компетенціями"	Діти, залучившись до досвіду, цінностей, цілей попередніх поколінь, і ознайомившись з проблемами сучасного життя та відрефлексувавши стратегії їх розв'язання і проекти майбутнього, зможуть самовизначитися і розробляти свою багатовимірну сенсожиттєву програму, а досягнувши стану дорослості, якісно змінити життя на планеті у кращому напрямку
<i>Відносини з досвідом (попередників і своїм)</i>	Тип, упаковка, спосіб трансляції змісту роб-лять неможливим роб-ту учнів з досвідом (будь-яким)	Досвід попередників стає змістом освіти, в яку "вводиться" учень і яке стає "його" досвідом	Досвід попередників як матеріал для формування досвіду самовизначення і розробки програм майбутніх дій сучасним молодим поколінням
<i>Відношення між поколіннями учнів</i>	Зв'язки між поколіннями учнів відсутні	Зв'язки між поколіннями учнів відсутні	Зв'язки між поколіннями учнів культивуються у формі передачі дослідницького і проектного досвіду від одного покоління учнів наступному

<i>Відносини освіти із суспільством</i>	Проголошується роль науки, освіти в розвитку економіки, суспільства. Проте, освіта функціонує саме по собі. Механізми зворотного зв'язку від суспільства до освіти відсутні.	Освіта розуміється як наріжна сфера, джерело розвитку постіндустріального суспільства (теорія "людського капіталу"). Заявляється необхідність вибудовування механізмів зворотного зв'язку і інфраструктури формування соціальних замовлень до освіти	Освіта стає провідним засобом зміни загальноцивілізаційної парадигми. У школах та інститутах молоде покоління фактично навчає і виховує себе, готує своє майбутнє життя в суспільстві шляхом рефлексії стратегії і тактики Перетворення всіх життєвих процесів суспільства.
<i>Педагогічна ідеологія (методологія відношення педагогічної і навчально-наочної діяльності)</i>	Формування учнів, суб'єкт-об'єктні відносини між учителем і учнем (на базі кібернетичної схеми управління як діяльності з перетворення об'єкта).	Програмування розвитку учнів, суб'єкт-суб'єктні відносини між учителем і учнем (на базі концепції управління як діяльності у сфері діяльності і опори на стратегію управління рефлексії, зберігаючого суб'єктність діяча-виконавця)	Творча профетична самодіяльність (що включає ідеологію програмування (саме) розвитку), педагог як координатор декількох проєктів груп самодіяльних учнів, забезпечує знаннями та організацією штурмових команд, обмін досвідом між учнями, рефлексивно керує миследіяльністю команд і класу зсередини.
<i>Методична парадигма в цілому</i>	Педагогіка навчального матеріалу і слова як методична парадигма, адекватна ідеології формування	Педагогіка середовища як методична парадигма, адекватна ідеології програмування розвитку	Педагогіка командного прориву (що включає педагогіку середовища) як методична парадигма, адекватна ідеології творчої профетичної самодіяльності
<i>Провідний педагогічний метод (спосіб введення учнів у зміст освіти)</i>	Метод вербальної освіти – метод вербальної трансляції знакових форм "знань" у готовому вигляді, "інформаційно-знаннєве" або "вербально-знаннєве" навчання.	Метод освіти діяльнісно-рефлексивний – метод ситуативно-задачно-діяльнісного навчання, що "вводить у досвід" (метод "проблемного навчання", "розв'язання навчальних задач" та ін.)	Метод самовизначально-проєктної освіти (екзистенціального проєктування) – метод ситуативно-проблемно-самовизначально-проєктного навчання, що "породжує досвід", метод колективної проєктної мисле-діяльності (в ідеалі – метод спогля-дальної соборної творчої роботи)
<i>Базова форма організації освітнього процесу</i>	Груповий спосіб навчання (за термінологією В.К.Дьяченка) і його різновиди: класно-урочна (школа) і лекційно-семінарська (вуз) форми організації освітнього процесу (груповий спосіб навчання протилежний колективному, за В.К.Дьяченком).	Колективно-імітаційно-діяльнісна (фактична одиниця-клітинка – "Майстер-клас"). З відомих понять – найближче уявлення В.К.Дьяченка про колективний спосіб навчання. Кожен етап "входження в досвід" диктує свою організаційну форму: 1) Самопідготовка + круглий стіл + колективна миследіяльність. 2) Діловий театр (розігрування діяльнісно-наочних ситуацій). 3) Круглий стіл + колективна миследіяльність. 4) Самопідготовка + круглий стіл + колективна миследіяльність (за зразком етапу 1)	Командно-проєктна. Кожен етап "самовизначення в ситуації" диктує свою організаційну форму: 1) Індивідуальне занурення (у проблему-ситуацію, самовизначення, програмування). 2) Презентації індивідуальних програм. 3) Проєктна сесія (робота в командах, презентація командних програм). 4) Індивідуальне занурення (осмислення змісту проєктної сесії + розуміння досвіду попередників щодо постановки та вирішення проблеми). 5). Проєктна сесія (робота в командах, презентація оновлених командних програм). 6). Соборна творча робота (аналог колективної миследіяльності, спроба формування комплексної загальнокомандної програми вирішення проблеми).
<i>Вплив навчальної програми на освітній процес</i>	Програма навчальна – жорстка технологічна матриця "проходження тем", відтворююча метабазовий і базовий процес даної ПРАКТИКИ за рахунок її (програми) фетишизації (предметоцентризм) і неможливості її корекції.	Програма навчальна – гнучка гуманітарна технологія, що допомагає професіоналу-практику з урахуванням досвіду попередників будувати індивідуальну логіку "введення в досвід" для даної аудиторії учнів. Програма – фактично технологія гуманітарного типу, в узагальненому вигляді, що нормує всі компоненти освітнього процесу.	Програма навчальна – гуманітарна надтехнологія. Точніше можна говорити про вихід за парадигму класичного "навчального програмування", оскільки те, що повинне утворюватися в ході "навчального процесу" (індивідуальні ціннісні самовизначення, програми, проєкти, команди, тексти та ін.) – не є продуктом науково-методичної діяльності, тобто не є "змістом засвоєння" для учнів.
<i>Педагогічна позиція (місце, що визначається типом діяльнісної активності) і принциповий спосіб діяльності педагога</i>	Позиція діяча, транслятора (наукових) істин і знань, незаперечного авторитету. Діяльність педагога – проста наочна формувальна дія відносно учня ("об'єкту").	Позиція управління, посередника між учнем і досвідом; що "виросує", організатора колективної миследіяльності. Діяльність педагога – діяльність управління рефлексивної навчально-наочною діяльністю учня. Зняття протиставлення "суб'єкт-суб'єктної" і "суб'єкт-об'єктної" педагогіки у концепції педагогічної діяльності як управлінської діяльності.	Позиція метауправління ("топ-менеджера"), тобто управління над самокерованими командами учнів (управління управлінням). Педагог як посередник між учнями, командами і досвідом та майбутнім. Діяльність педагога лише частково має характер рефлексивного управління ("незаперечного"). Педагог виступає як досвідченіший "лідер наукової школи", що керує змістовим творчим проривом команди учнів. Тому педагогічна праця перетворюється на творчо-наситену високоінтелектуальну діяльність

<i>Позиція учня і провідний спосіб навчально-наочної діяльності</i>	Квазі-позиція "об'єкту" (матеріалу) педагогічних маніпуляцій. Наочна і навчальна діяльність (за поняттям) практично відсутні.	Позиція суб'єкта "входження в досвід" попередників (самоосвіта) і навчально-наочної діяльності. Провідна самодіяльність учня – практична миследіяльність і рефлектування дії.	Позиція суб'єкта індивідуального і суспільного саморозвитку, суб'єкта самовизначення і навчально-наочної діяльності. Провідна самодіяльність учня – самовизначення, целепокладання, програмування.
<i>Провідна форма контролю за результатами самоосвіти учня</i>	Інформаційно-вербальний контроль за учінням. Контроль "квазізмстовий" – за засвоєнням зовнішніх знаково-словесних форм "знання"	Діяльнісно-практичний контроль за учінням. Контроль "змстовий" (адекватне "входження в досвід"), демонстрація учнем практичної миследіяльності.	Формально-ціннісний і формально-операціональний контроль за повнотою процедур екзистен-ціального самовизначення і проектно-програмної миследіяльності. Контроль "надзмстовий" або "формально-змстовий".

У таблиці використовується поняття "миследіяльність", яке виражає комплекс інтелектуальних і комунікативних процесів, включених у контекст організованої колективної діяльності. Зазначене поняття – неологізм *Московської методологічної корпорації* (ММК). Концептуальним каркасом уявлень про миследіяльність є "базова схема миследіяльності", введена Г.П. Щедровицьким (1980 р.). Це одна з чотирьох базових онтологічних і організаційно-діяльнісних схем системо-миследіяльнісного підходу (схема багатоплощинної організації знання, схема відтворення діяльності і трансляції культури, схема організаційно-технічного відношення і штучно-природного розвитку, схема миследіяльності). Категорія миследіяльності виступає проявом системо-миследіяльнісного підходу і дослідницької програми ММК. Поняття миследіяльності співвідноситься не з об'єктом, а системою знань і засобів мислення і діяльності, напрацьованих у процесі реалізації програми дослідження мислення як діяльності.

Дослідження схеми і поняття миследіяльності, розпочаті у 1980 році, продовжуються в різних напрямках і сьогодні. Схема набула розвитку у педагогіці, герменевтиці, конфліктології та ін. Схема і поняття миследіяльності виникли як результат багаторічних пошуків шляхів і способів об'єднання ("конфігурації") теоретико-методологічних уявлень про мислення і уявлень про діяльність, які розроблялися в ММК впродовж 50-70-х років. Проблема полягала в тому, щоб задати і теоретично описати цілісні одиниці мислення і діяльності, в яких реалізувалися б механізми зв'язку між мисленням і мовою-мовленням, з одного боку, мисленням і дією, з іншого, мовою-мовленням і дією, з третього. Схема миследіяльності синтезує багаторічні напрацювання ММК у галузі досліджень діяльності, комунікації та інтелектуальних процесів. Вона уживається як семіотичний комплекс – конфігуратор знань про мислення і форми організації розумової діяльності: мовне мислення, тексти і мова; мислення за схемами багатьох знань; діалог, полілог і кооперативні форми розумової діяльності; зіставлення синтагматичних і парадигматичних систем у мисленні; засоби і методи розуміння; техніка рефлексій; семіотика схематизації і т.ін.

Базова схема миследіяльності містить *три відносно автономних "зони"*: **1)** зона соціально організованої і культурно закріпленої колективно-групової миследії (позначається *мД*); **2)** зона поліфонічною і поліпарадигматичної думки-комунікації, що виражається і закріплюється в словесних текстах (позначається *Д-К*); **3)** зона чистого мислення, що розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах і т.ін. (позначається *М*).

Потрібно сказати, що дані зони миследіяльності співвідносяться з трьома базовими аспектами нашого універсального пояснювально принципу. Так, перша зона, що відображає колективно-груповий аспект, співвідноситься із зв'язком, аксіологією; друга зона, що утілюється у відношенні знакових систем, – із взаємодією, праксеологією; третя зона чистого мислення – з рухом, гносеологією.

Через зони *мД* і *М* проходить центральна вісь симетрії, що розподіляє їх на дві частини, тобто схема миследіяльності включає мінімум дві різні ситуації миследії і мінімум два різних типи чистого мислення. Центральною є зона *Д-К*, що сполучає в одне ціле різні ситуації *мД* і різні типи *Д*, а дві інші зони можуть розглядатися як такі,

що містяться по різні сторони від осі *Д-К* і задаючі межі всієї системи мислєдїяльностї. Процесами, що пов'язують зони між собою є розуміння і рефлексїя. Відтак, повна структура мислєдїяльностї передбачає єдність п'яти інтелектуальних процесів: чистого мислення, думки-комунїкації, мислєдїї, розуміння і рефлексїї. Для кожної зони в схемї вводиться свїй набір позиціонерів як носїв часткових процесів, що складають поліфонїю мислєдїяльностї. Так визначаються позиціонери, якї мислять, спілкуються, розуміють та рефлексують. Позиція несе чисто функціональний сенс – одну і ту ж позицію можуть займати різні люди, одна і та ж людина може переходити з позиції в позицію.

Слїд сказати, що іншим парадигмальним напрямом розвитку сучасної педагогїки, який виявляє потужний ресурс для інтеграції досягнень освітніх *оптимїзаційних парадигм*, ми вважаємо *гармонїзаційну парадигму освіти* М.М. Палтишева [1743, с. 37-47; 1744], пафос якої можна виразити словами О. Уайльда. "Гармонїя тїла і духу – писав він, – як багато це значить! У безумствї своєму ми розлучили їх і видумали реалїзм з його вульгарнїстю і ідеалїзм з його пустотою".

Гармонїю можна розумїти як: вїдповїднїсть частин цїлого, як злиття рїзних компонентів в єдине цїле (зв'язок, стрункїсть, вїдповїднїсть); організованїсть, на протївагу хаосу; істотна характеристика прекрасного; виразний засїб музики, пов'язаний з об'єднанням тонів в спївзвуччя і послїдовнїстю спївзвуч в умовах ладу; як передвстановлена Богом гармонїя, завдяки якїй існує свїтовий порядок, планомїрний розвиток всїх речей; як гармонїя сфер – вїдповїднїсть вїдстаней між планетами і звуками, якї генеруються планетами і вїдповїдають гармонїйностї музичних інтервалів.

Таким чином, гармонїя є універсальною характеристикою свїту, тому можна говорити про "*педагогїчну гармонїю*", реалїзація якої передбачає певнї вимоги:

- до цїльових установок – гармонїйнїсть їх поєднання: знання мають спрямовуватися на розуміння навколишнього свїту природи і людей, сутностї та призначення життя людей;
- до вїдбору змісту освіти – освіта має давати знання, виробляти уміння і навички в побудовї гармонїчного життя людей, що включає питання стосовно того, як харчуватися і чому саме так, який спосїб життя доцїльно вести, якї правила взаємин між людьми мають існувати і, нарештї, має існувати гармонїя в вїдборї матерїалу до циклу уроків вїдповїдно до цїльових установок;
- до вїбору організаційних форм і методів навчання – гармонїйний перехїд вїд простого до складного, вїд загального до цїлого;
- до вїдповїдного поєднання репродуктивних і творчих методів навчання;
- до продуманого поєднання фронтальної організації навчання з індивїдуальною допомогою в учїнні, до розумному пїдходу до диференціяції навчання;
- до вїдбору засобів навчання – гармонїйного їх поєднання з цїльовими установками, змістовим аспектом навчання, зовнїшнім середовищем;
- до знанневого результату освіти – знань про гармонїю природи, будову свїту і роль знань в життї людини, про сутнїсть життя людини.

У цїлому, гармонїя в педагогїчній науцї виявляється дидактичним принципом. В організації навчально-виховного процесу гармонїя реалїзується як закон організації і функціонування навчально-виховної установи. Гармонїя у взаєминах між учнями і педагогами постає основою їх успїшностї розвитку. Гармонїя в організації системи освіти – це керївне правило, якого має дотримуватися держава.

Як бачимо, педагогїчна гармонїя може розумїтися як а) загальне правило, принцип; б) процес; в) результат.

Вїдтак, гармонїя має стати всеосяжним правилом дидактики, що включає багатообразнї принципи дидактики і дозволяє створити гармонїю організації навчально-виховного процесу. Педагогїчна гармонїя – це вершина педагогїчної науки і практики, це закон педагогїки, що приводить у взаємну вїдповїднїсть організацію

освіти і її цільові установки, допомагає гармонійно сполучати зміст, форми, методи навчання, перетворюючи їх у виразні засоби педагогічного процесу, спрямовані на досягнення успіху всіх учасників навчально-виховного процесу.

Можна говорити про головні умови реалізації педагогічної гармонії:

1. Цільова установка освіти має бути спрямована на формування Людини Світу, Людини Землі, яка має володіти глибокими знаннями про природу, історію розвитку цивілізації, знати закони гармонійної життєтворчості людей, правила гуманістичного спілкування між ними.

2. Зміст освіти і його організація мають відповідати певній цільовій установці і створювати умови для гармонійного поєднання в навчально-виховному процесі як заходів з підтримання гарного здоров'я дітей, так і заходів з мотивації учіння в сучасних умовах.

3. Організаційні форми і методи навчання і виховання мають орієнтуватися на основний принцип дидактики – гармонічність навчального процесу, що передбачає творчу діяльність всіх його учасників.

4. Засоби навчання мають відповідати цільовому, змістовому і мотиваційному аспектам навчання і виховання, допомагаючи створювати гармонію освітнього процесу.

5. Результатом навчання можна вважати гармонію процесу пізнання учнів; знань про навколишній світ людей і природу; установок до вибору найбільш раціональних технологій, які не руйнують світ.

6. Гармонічність – це аналітичний принцип дидактики, який дозволяє визначати зв'язок, стрункість, відповідність органічного використання існуючих форм, методів, засобів навчання для побудови гармонічного навчально-виховного процесу.

7. Міра гармонії – визначення відповідності навчально-виховного процесу запропонованому закону педагогічної гармонії і умовам його здійснення [1743, с. 37-47; 1744].

При цьому важливим є підтримання *гармонічного психологічного здоров'я* всіх учасників освітнього процесу. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити низку істотних ознак психологічного здоров'я особистості:

1. Усвідомленість людиною самої себе, світу в цілому, своєї взаємодії зі світом.

2. Повнота включеності, інтегрованості, переживання і проживання сьогодення, перебування в процесі.

3. Здатність до вдосконалення найкращих виборів в конкретній ситуації і в житті в цілому.

4. Здатність не тільки виражати себе, слухати іншу людину, але і брати участь в співтворчості з іншими людьми.

5. Глибинна спів-подійність як здатність людини перебувати в повноцінному, сприяючому вдосконаленню учасників соціальних контактів, справжньому суб'єкт-суб'єктному діалозі.

6. Відчуття свободи, життя "відповідно до самого себе" як стану усвідомлення і керування у своїй поведінці своїми головними інтересами і найкращому виборі в ситуації.

7. Відчуття власної дієздатності "Я можу". Соціальний інтерес або соціальне відчуття (у термінології А. Адлера), тобто зацікавлене врахування інтересів, думок, потреб і відчуттів інших людей, постійна увага до оточуючих.

8. Стан стійкості, стабільності, визначеності в житті і оптимістичний, життєрадісний настрій як інтегральний наслідок всіх зазначених вище якостей і властивостей психологічно здорової особистості.

Розглядаючи поняття психологічного здоров'я у контексті єдності біологічного (фізичного, фізіологічного), психічного і соціального, можна стверджувати, що

психологічне здоров'я передбачає стійке, адаптивне функціонування людини на **вітальному, соціальному і екзистенціальному** рівнях життєдіяльності.

Психологічне здоров'я на **вітальному рівні** життєдіяльності передбачає усвідомлене, активне, відповідальне ставлення людини до своїх біологічних потреб. Така людина піклується не тільки про здоров'я, чистоту, красу свого тіла, але і досліджує, усвідомлює свої звичні рухи, жести, затиски, м'язовий панцир в цілому. Крім того, психологічно здорова людина може досліджувати і своє ставлення до свого тіла. У цілому здоров'я вітального рівня життєдіяльності характеризується динамічною рівновагою всіх функцій внутрішніх органів, які адекватно реагують на вплив зовнішнього середовища та прагнуть до збереження гомеостатичного стану всього організму в цілому. Будь-яке відхилення від нормативних показників виявляється у вигляді больової реакції, що має захисні властивості і застерігає про певну дисфункцію, порушення в діяльності того або іншого органу чи всього організму. Це рівень взаємодії природного середовища організму і фізичного світу. Процес самовизначення на вітальному рівні актуалізує поведінку людини, спрямовану на задоволення біологічних потреб. У психології цей спосіб самовизначення пов'язаний з поняттями саморегуляції; адаптогенної ситуації, детермінації поведінки; генетичній зумовленості; лібідо-танатоса З. Фрейда, видового самозбереження.

Психологічне здоров'я **соціального рівня життєдіяльності** визначається системою соціальних відносин, в які вступає людина як суспільна істота. При цьому найбільш значущими для людини стають умови протікання соціальних контактів, які визначаються нормами моралі, права, ціннісними орієнтаціями і моральністю. Критерієм соціального здоров'я часто виступають рівень соціальної адаптації і адекватність реакцій людини на зовнішні дії, адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до навколишнього світу, спрямованість на суспільно корисну справу, альтруїзм, відповідальність, емпатія, культура споживання, здатність до цілеутворення і досягнення поставленої мети. Цей рівень функціонування людини характеризується складною системою суб'єкт-об'єктних відносин, що містять в собі як суб'єктні, так і об'єктні характеристики.

Психологічне здоров'я на **екзистенціальному (глибинному) рівні** життєдіяльності передбачає орієнтацію людини на свій глибинний внутрішній світ, формування довіри до свого внутрішньому досвіду, оновлених, духовних відносин із зовнішнім світом. Екзистенціальний рівень життєдіяльності також має свої критерії і показники здоров'я: наявність сенсу життя, що визначає устремління людини до ідеалу, здійснення чого пов'язане, як правило, з боротьбою ідеалу і дійсності. Екзистенціальний ідеал, що розуміється як вічна мета людського існування, покликаний визначати те, що є вічним і незмінним в людській природі, відтіняючи собою скороминущі цінності кінцевого буття. Він сприяє пошуку сенсу життя, пов'язаному з розв'язанням екзистенціальних дихотомій (життя – смерть; свобода – відповідальність; сенс – безглуздя; самотність – любов; совість – закон), що, у свою чергу, активізує процес самопізнання людини [1777, с. 51-54].

Загалом, можна говорити про **цілісність педагогічної системи як наріжний орієнтир розбудови педагогічної дійсності**. Як пише І.А. Зязюн, "Цілісність освітніх систем може бути адекватно описана лише з використанням категорій "взаємозв'язок", "єдність", "інтеграція". Доцільно розглядати цілісність освіти як інтегральний критерій її ефективності. На практиці однак про цілісність тієї чи іншої системи найчастіше (принаймні допоки що) як раз і судять за її ефективністю у виконанні покладеної на неї місії. Звідси – шлях дослідження цілісних характеристик педагогічних феноменів: аналіз успішної практики вирішення педагогічної проблеми; вияв факторів, які впливають на ефективність; побудова теоретичної моделі 1 "ідеального процесу"; апробація на практиці; корекція теоретичних висновків ("побудова моделі 2"); дослідно-експериментальна перевірка моделі 2 і т.д.

Процес цей настільки безкінечний, наскільки актуальною є проблема виховання й учіння людини, наскільки змінні умови учіння і виховання. В якості деяких смислотворних і системотвірних "ліній", що поєднують окремі характеристики, елементи, ланки, ступені й рівні освіти в єдину цілісність, у наукових дослідженнях та інноваційній педагогічній практиці є:

– наявність центральної смислотворної гуманістичної ідеї освіти й відповідність їй (адекватність із урахуванням специфічних умов того чи іншого рівня освіти та реального освітнього процесу) цілей і цінностей, етапів і рівнів освіти. Тут не йдеться про їх "однаковість", "схожість" (відомо, що "подібне в подібному не нуждается");

– взаємозв'язок, спадковість, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;

– відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і змісту освіти, а також її змісту" [911, с. 62].

Цілісність педагогічної системи як теоретико-методологічний орієнтир сучасного педагогічного дослідження має подолати проблему методологічної недосконалості сучасної педагогічної думки, про що С.У. Гончаренко пише таке: "Парадоксальна і тривожна ситуація склалася з теорією в педагогічній науці України. З одного боку, формальні показники – сотні захищених за роки незалежності кандидатських і докторських дисертацій з педагогічних наук, сотні товстих монографій і десятки нових підручників з педагогіки, виникнення нових наукових і навчальних підрозділів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах свідчать про поступальний розвиток педагогічного знання. Водночас діє зовсім інша тенденція. При загальному підвищенні середнього рівня освіченості, при зростанні кількості досліджень явно знижується культура наукового мислення, методологічний і теоретичний рівень роботи дослідників.

Ситуація, що склалася в педагогічній науці України, зумовлена комплексом причин: економічних, соціальних, психологічних. Не останню роль відіграє зміна статусу вченого, його невизначений стан у сучасному українському суспільстві. Але, відкидаючи хоч і дуже впливові, однак усе-таки побічні фактори, доводиться констатувати, що найважливішою іманентною причиною того, що відбувається, виступають трансформації в самій педагогічній науці, істотні зрушення в її структурі і змісті, які дуже часто не знаходять свого відображення на теоретичному рівні. Занадто часто серйозні сучасні педагогічні проблеми (філософія освіти, її неперервність, демократизація, фундаменталізація, гуманізація, стандартизація, інформатизація, технологізація, "підручникотворення" тощо) розглядаються на прагматичному, іноді й побутовому рівні. Як наслідок, учені виявляються в ситуації методологічного і теоретичного виклику, не відповівши на який і не усвідомивши глибинних змін наукового поля, вони опиняються на узбіччі сучасної методологічної культури досліджень, не дають відповідей на багато запитів педагогічної практики, не допомагають модернізувати вітчизняну освіту... Спостережуване сьогодні нехтування методологією педагогіки, її теоріями й закономірностями фактично приводить до заперечення статусу педагогіки як науки. Представники природничо-математичних і технічних наук вважають педагогіку мистецтвом, а іноді й ремеслом, і тим самим прирівнюють її до практики, до набору практичних рекомендацій і рецептів. Іноді під педагогікою розуміють систему діяльності, яка проектується в навчальних матеріалах, методиках, рекомендаціях, установках. Педагогікою почали називати уявлення про ті чи інші підходи до навчання, його методи і організаційні форми. У зв'язку з цим почали виникати, мов гриби після дощу, нові "педагогіки". Сьогодні таких "нових педагогік" можна нарахувати понад півсотні. Серед них "гуманна педагогіка", "неопедагогіка", "антипедагогіка", "пренатальна (або ембріональна) педагогіка", "мігрантська

педагогіка" тощо. Але якщо "педагогік" багато, то це означає, що вони не є науками в серйозному розумінні цього слова" [613, с. 109-110, 117].

1.2.4. Висновки

Нам навіюється тьма для того, щоб відкрилося світло

Г.С. Сковорода

Той, хто пізнає Бога, має на Нього вплив

К.Г. Юнг

*Все это видит, все понять, все знать, все пережить.
Все формы, все цвета вобрат в себя глазами.
Пройти по всей Земле горящими ступнями.
Все воспринять и вновь все воплотить.*

М. Волошин

Тим, хто хоче вчитися, часто шкодить авторитет тих, хто вчить.

Цицерон

Хто осягає нове, леліючи старе, той може бути вчителем.

Конфуцій

Відтак, актуалізуючи проблематику нашого дослідження у контексті феномену множинності сучасних педагогічних парадигм, поліпарадигмального характеру розвитку сучасного педагогічного знання, можна виділити такі актуальні аспекти сучасного наукового дослідження, як:

1. Ідея діалогу культур (Е. Холл, Р. Олівер, П.Н. Донець, С.Г. Тер-Мінасова, М.М. Бахтін, Г.С. Батищев, В.С. Біблер та ін.), відповідно до якого мислення особистості у процесі формування має вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі.

2. Уявлення про існування єдиного смислового континууму, універсального семантичного простору і варіантних шляхах його конкретизації суб'єктом пізнання (В.В. Налімов), що дозволяє говорити про універсальну, сенсогенну мову [1585–1594].

3. Ідея про три головні способи осягнення буття – чуттєвий, раціональний та медитативний (Ю.А. Урманцев) [2359]. Врахування поєднання раціонального та інтуїтивного у педагогічній діяльності, подолання розриву між різними типами мислення. Розвиток у школярів цілісного, діалектичного, глобального мислення.

4. Результати міждисциплінарних досліджень (синергетики, акмеології, екології, хронобіології та ін.), які виявляються універсальні й фундаментальні властивості світу, що притаманні всім його предметам та явищам. Передбачуване синергетичною методологією використання у педагогічній діяльності власних тенденцій розвитку особистості учня як системи, з якої необхідно виводити шляхи розвитку цієї системи.

5. Ідея нелінійного педагогічного мислення (педагогічна синергетика), яку можна проілюструвати схемою Л.В.Тарасова, заставника методичного напрямку "екологія і діалектика" [2075, т. 1, с. 415; 2275]:

Таблиця 1.22

Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу

<i>Старі парадигми (парадигми XIX – XX століття)</i>	<i>Нові парадигми (парадигми XXI століття)</i>
Порядок тільки від порядку	Життєздатний порядок народжується з безпорядку
Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки	Альтернативи є і саме тому можливим є розвиток; фундаментальні імовірнісні зв'язки.
Віддається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів	Віддається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації.
Системами слід постійно і жорстко керувати для подолання безладу	Слід керувати не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь
Порядок є пріоритетним щодо свободи	Свобода є пріоритетною щодо порядку

6. Принципи холістичної, людиномірної, гармонізаційної парадигм, педагогічної інтеграції та фундаменталізації знань – вищої форми вираження єдності цілей, принципів, змісту, організації освітнього процесу навчання і виховання; теоретико-методологічною основою педагогічної інтеграції постають головні філософські концепції інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ (І.М. Козловська, Я.М. Собко та ін. [1082–1085]). Застосування цієї концепції педагогічної діяльності спрямовується на те, щоб викладання природничих і гуманітарних дисциплін було органічно пов'язане між собою і де ці дисципліни будуть суттєво взаємопроникати одна в одну.

7. Звідчи впливає, що важливим є докорінна зміна педагогом свого ставлення до педагогічної дійсності. Як пише В.А. Кушнір, "онтологічне розуміння, сприймання і ставлення майбутнього вчителя до педагогічної реальності як нескінченно-можливої, а не скінченно-необхідної уводить педагога в таку реальність, в якій він бачить і відчуває можливості, котрі самому необхідно перетворити в реальні схеми, моделі, системи педагогічного процесу через вибір, прийняття рішення, творчі пошуки, що спонукає вчителя до самостійного пошуку, відповідальних учинків". При цьому "таке уявлення про педагогічний процес як нескінченно-можливу реальність має подаватися студентам у вигляді можливих, а не необхідних схем, моделей, рівнів, у вигляді можливих структур організації, управління, спілкування" [1254, с. 12, 308].

8. Вирішення головної проблеми сучасної освіти – виховання людини, спроможної, з одного боку, слідувати закономірностям буття, космічного логосу, а з іншого – досягати кращого задоволення своїх власних інтересів та потреб. Домінантні в другій половині й особливо в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили актуалізацію людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки. Виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість

9. Перехід освіти до ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів, про які пише Н.В. Маслова [1448, с. 32-35]: екологізації (звернення до природних способів сприйняття інформації), системності (опора на системні дослідження), гармонізації (використання технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію світу), гуманізації (перехід від технократичної до соціокультурної моделі освіти), інструментальності (здатність використовувати ЗУНи у всіх сферах життя), особистісно орієнтованої освіти; випереджальної освіти; економічності освіти (побудова і проведення технологій і методик, які не перевищують необхідних соціальних витрат та приводять до економії часу, сил, засобів, фінансів); потенційної інтелектуальної безпеки (виходить із надр цілісної, здорової людини та базується на природовідповідності, самоорганізації інформації, інваріантності, коли робота з природними символами є потенційно безпечною).

10. Створення навчальних технологій, які б передбачали широке застосування синергетичної методології, згідно з якою кожний результат конкретної педагогічної дії потребує негайного аналізу в плані його зіставлення з метою цієї дії для визначення її утворюючої/руйнуючої сили і відповідних корективів не лише самого процесу педагогічної діяльності, а й тієї мети, яка його визначає [1744; 1746].

1.3. Теоретико-методологічні основи інтегративної педагогічної теорії

Те, що сьогодні і тут є справедливим, завтра або в іншому місці може стати несправедливим; те, що сьогодні і тут є моральним, завтра або в іншому місці може стати аморальним; те, що сьогодні і тут є доблестю, завтра або в іншому місці може перетворитися на гріх – я ж шукаю міру, природну для всіх часів і всіх місць

І. Славич [2146, с. 6]

Поет лише бажає піднятися головою до небес. Логік же намагається заштовхати небеса до себе в голову. Його-то голова і розколюється.

Г. К. Честертон

Педагогіка має інтегрувати основні положення антропологічних наук у теорію мистецтва виховання, що є, з погляду видатного англійського філософа, логіка і економіста XIX століття Д. Мілля "чи не найскладніше з мистецтв"

К.Д. Ушинський [2374, с. 194]

Подяка божественній натурі за те, що вона все потрібне зробила не важким, а важке – не потрібним

Епікур

Все досліджувати... знати і розуміти все, що знаходиться у світі... пізнати устрій світу та думок людей, оскільки все побудовано згори задля гармонії, таким чином, щоб все вище було представлено нижчим, відсутнє – присутнім, видиме – невидимим

Я.А. Коменський

Формалізація досліджуваних знань, виокремлення теорій і вибудовування на її основі підпорядкованості, суміжності і зв'язаності вимагає від розробників визначитися з фундаментом, на якому має будуватися вся ієрархія теорій. Таким фундаментом може слугувати загальна конструкція, чи, інакше, загальна теорія тієї чи іншої наукової дисципліни. На превеликий жаль у жодному з наявних підручників такі теорії не представлені, хоча у принципі ця процедура упорядкування накопичених знань можлива. Для цього достатньо звести більшу частину накопичених знань до єдиних логічних засад і таким чином вибудувати вивідну систему знань. Вибудована теорія отримає назву загальної за тієї причини, що всі головні її структурні елементи: 1) поняття; 2) закони, а також закономірності і принципи; 3) алгоритми і правила; 4) поєднуючи ідеї – мають працювати та бути присутніми на всіх нижніх поверхах вивідної системи

Б.І. Коротяєв, В.С. Курило, В.В. Третьяченко [1148, с. 166].

Метод є більш важливим, ніж відкриття, оскільки правильний метод приведе до ще більш цінного наукового відкриття

Л.Д. Ландау

На світі є речі більш важливі, ніж найкрасивіші відкриття – це знання метода, яким вони були зроблені

Г. Лейбніц

Щоб навчити іншого, потрібно більше розуму, ніж щоб навчитися самому

М. Монтень

Байдужість, з якою життєрадісна молодість сприймає розпорядження педагогіки, що суперечать духу часу, якоюсь мірою пояснюється тим, якими є самі служителі педагогіки, цей клас людей, відокремлений від решти світу особливими схильностями і власними слабкостями.

К. Фреліх

Педагог – людина, яка краще знає як виховувати чужих дітей, ніж своїх.

Ж. Фалкенаре

Вихователь сам повинен бути тим, чим він хоче зробити вихованця.

В. І. Даль

Побудова нової інтегративної парадигми освіти є теоретичною процедурою. При цьому парадигма, на відміну від теорії, має більш "примусовий", а також фундаментальний характер. Крім того, парадигма відображає певний стиль пізнання і наукового дослідження.

При побудові парадигми, її теоретичних основ слід орієнтуватися на загальнонаукові принципи організації наукового знання – на принципи побудови теорії.

Теорія (від грец. *theoria* – спостереження, розгляд, дослідження) – найбільш розвинена форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про

закономірності і істотні зв'язки певної області дійсності. Прикладами теорії є класична механіка Ньютона, корпускулярна теорія світла, хвилева теорія світла, теорія еволюції Ч. Дарвіна, електромагнітна теорія Дж. Максвелла, спеціальна теорія відносності, хромосомна теорія спадковості і ін.

Загалом, теорія – це система знань, що пояснюють сукупність явищ і що зводить відкриті в даній області закони до єдиного об'єднуючого початку. Теорія будується для пояснення реальності, але описує ідеальні об'єкти і процеси з кінцевим числом істотних властивостей.

Наукова теорія як система характеризується: предметністю; адекватністю об'єктивній дійсності; конкретністю; інтенсивністю та достовірністю. Структура наукової теорії включає: факти (знання про об'єкти або явища, вірність яких доведена); категорії (загальні та фундаментальні поняття, що відображають найбільш суттєві, загальні якості явищ дійсності); аксіоми (істинні положення, що приймаються без логічного доказу, в силу їх безпосередньої переконаності); постулати (твердження, що приймаються як істинні, хоча вірність їх не доведена); принципи (вихідні положення будь-якої теорії, учення, науки або світогляду); поняття (думка, що узагальнює та виокремлює предмети, явища за певними ознаками, відображає суттєві його якості); судження (висловлена думка, у якій відображене ставлення до її змісту, істинності або хибності); умовивід (процес мислення, що об'єднує послідовність двох та більше суджень, у результаті чого з'являється нове судження); закони та закономірності (суттєві та необхідні відношення між явищами, що відображають загальні зв'язки та мають об'єктивний характер).

Таким чином, наукова теорія – це система суттєвих ідей, підходів та логічних принципів, за допомогою яких узагальнюється досвід, отримуються достовірні знання, відображається закономірний розвиток природи, суспільства, мислення на основі зв'язків між її поняттями.

Можна говорити про певні *критерії побудови теорії*:

1. Критерій економії і простоти (І. Ньютон, Е. Мах): істинна та теорія, яка є простою для роботи, для розуміння, економить час.
2. Критерій краси (А. Пуанкаре, П. Дірак). Так, краса математичного апарату, що покладено в основі фізичної теорії, постає підставою її правильності.
3. Критерій здорового глузду.
4. Критерій божевілля, тобто невідповідності здоровому глузду (Д. Бом).
5. Здатність теорії передбачати нові факти і явища.
6. Критерій цілісності, всеосяжності, універсальності.

У цілому, у сучасній методології наукового пізнання прийнято виділяти наступні **компоненти теорії**:

1. Початкові основи теорії – фундаментальні поняття, принципи, закони, рівняння.
2. Об'єкт теорії, що ідеалізується, – абстрактна модель істотних властивостей і зв'язків об'єктів області, що вивчається. Наприклад, об'єктом класичної механіки, що ідеалізується, є система матеріальних точок; молекулярно-кінетичній теорії – множина замкнених в певному об'ємі і хаотично взаємодіючих абсолютно пружних матеріальних точок. Головні положення теорії описують найважливіші властивості і зв'язки її об'єкту, що ідеалізується, який слугує теоретичною інтерпретацією всіх затверджень теорії.
3. Логіка теорії – ряд допустимих в даній теорії правил висновку і способів доказу. Як правило, в наукових теорії використовується звичайна традиційна логіка або класична математична логіка, проте в окремих випадках можуть застосовуватися особливі логічні системи (різні модифікації багатозначних логік). Так, вважається, наприклад, що в квантовій механіці використовується тризначна (парадоксальна) логіка.

4. Сукупність законів і тверджень, логічно виведених з основоположень теорії, є дедуктивною системою логічно пов'язаних тверджень, інтерпретацією яких слугує об'єкт, що ідеалізується.

Питання про те, чи включаються в теорію емпіричні дані, результати спостережень і експериментів, факти, поки залишається відкритим, оскільки факти і експериментальні дані можуть лежати поза теорією і зв'язок між теорією і фактами здійснюється за допомогою особливих правил емпіричної інтерпретації. За допомогою таких правил здійснюється переклад тверджень теорії емпіричною мовою, що дозволяє перевірити їх за допомогою емпіричних методів пізнання.

До основних функцій теорії відносять опис, пояснення і прогноз. Теорія дає опис деякої області явищ, деяких об'єктів, певних аспектів дійсності. Через це наукова теорія може бути істинною або помилковою, тобто описувати реальність адекватно або спотвореним чином. Теорія має пояснювати відомі факти та вказувати на ті істотні зв'язки, які лежать в основі фактів. Нарешті, теорія передбачає нові, ще не відомі факти – явища, ефекти, властивості предметів тощо. Виявлення передбачених теорією фактів слугує підтвердженням її плідності і істинності. Розбіжність між теорією і фактами або виявлення внутрішніх суперечностей в теорії дає імпульс до її розвитку – до уточнення її ідеального об'єкту, до перегляду, уточнення, зміни її окремих положень. В деяких випадках ці розбіжності приводять учених до відмови від теорії і до заміни її новою теорією [927, с. 332].

Інша важлива функція теорії полягає в її *узагальнюючому потенціалі*. Як зазначає К.М. Тищенко, всяку теорію цінують виключно за її узагальнення дійсності. При цьому процес оптимізації, організаційного вдосконалення знань стає предметом саморефлексії науки, що дістає назву метатеорії – теорії про наукові теорії. У цій специфічній галузі людського знання нагромаджуються відомості про закономірності розвитку теорій, кристалізуються базові метапоняття. У своїй крайній формі ця тенденція відома як редукаціонізм, що взагалі нехтує специфікою досліджуваних об'єктів. Проте значно частіше певні істотні знання можуть втрачатися через невиправданість, випадковість редукаційних перетворень. Зберегти істотне у змісті знань при їх редукації дозволяє системний підхід, який передбачає розгляд сутності об'єктів у єдиному комплексі з їхнім елементним складом, функцією окремих складників, їхньою структурою, інтегрантами та історією [2307]. Відтак, важливим засобом теоретичного узагальнення (синтезу) знань є універсальні структурні побудови, моделі.

Між різними системами спостерігаються аналогії в структурі, тобто в характері зв'язків між елементами. Аналогічні відношення існують, наприклад, між додатними та від'ємними числами, між географічною картою і точками на земній поверхні [2102, с. 495], між графічним або фотографічним зображенням і дійсністю, між моделлю чи макетом і реальним об'єктом тощо. Такі структурні аналогії поділяють на ізоморфні та гомоморфні. “Дві системи... називають ізоморфними, якщо їх елементи попарно взаємно однозначно відповідають один одному” [2278, с. 236]. При гомоморфізмі зберігається поелементна відповідність, але різним елементам першої системи не обов'язково відповідають різні елементи другої. За висловом А.Л. Тахтаджяна, гомоморфізм можна порівняти з рефератом, а ізоморфізм – з перекладом. При цьому головним логічним механізмом, який забезпечує пошук ізоморфних пар явищ, виступає предикація. Як показав ще Гегель, завдяки предикації кожне речення виражає відмінність у тотожності: у присудку є щось таке, що не покривається підметом, і навпаки. Предикати – це зафіксовані в словах властивості й відношення речей. Завдяки використанню комбінаторики та “мудрості мови”, в якій акумульовано історичний досвід вироблення понять, дослідник має можливість “приміряти” стандартний набір властивостей, прагнучи встановити, за якою саме ознакою два зіставлені описи

ізоморфні. Згодом ця властивість мови дала підстави О.Ф. Лосеву назвати мову всезагальною предикацією [2307].

Можна також говорити і про метод аналогій, який, за В.С. Стьопіним, також в основі переносу абстрактних об'єктів з інших галузей знань. Спираючись на відому йому картину світу, науковець виявляє завдяки аналогії наукові області з подібними предметами дослідження і саме з них транслює абстрактні теоретичні об'єкти для своєї концептуальної схеми [2226].

Метатеоретичне узагальнення є наслідком проекції явищ дійсності на концептуальну сітку універсальних понять, що й перетворює сприймані явища на наукові факти. Як пише Є.П. Нікітін [1623, с. 44], кожна сфера і форма свідомості має свою сукупність таких універсальних понять, систематизованих або ні – проте завжди більш або менш пов'язаних між собою. Завдяки такій пов'язаності пам'ять утримує універсальні наукові факти у вигляді певної множини знань, – компактнішої, аніж це б було без участі концептуальної сітки. З активізацією наукового пошуку в свідомості дослідника (і тільки тут) формується нове знання. Воно спирається на інваріанти взаємозв'язку, які проявляються в активних пізнавальних операціях суб'єкта [1429, с. 364]. Таким чином, основні процеси прирощення знань також нерозривно пов'язані з узагальненням. Узагальненіші форми знань є тим самим і більш довершеними [2307].

“Наукова теорія впорядковує знання, пов'язує його в єдину систему, синтезує окремі факти, дані, емпіричний матеріал на підставі єдиного принципу, що дозволяє вдосконалювати, розвивати знання” [505, с. 191]. Згідно з сучасними методологічними поглядами, необхідну умову науковості теорії становить дотримання в ній низки евристичних принципів, а саме – причинності, відповідності, єдності знань, простоти (семантичної, синтактичної, прагматичної) та ін. [1477, с. 186-187].

“Теорія завжди створюється для впорядкування величезної маси емпіричного матеріалу, виступає як синтез цього матеріалу. Теорія, яка була б такою ж складною, як сам емпіричний матеріал, була б позбавлена всякого об'єктивного сенсу і евристичної цінності. Впорядковуючи емпіричний матеріал, теорія конденсує інформацію, що міститься в ньому, дозволяє виявити її внутрішню єдність” [170, с. 418]. Відтак, існування теорій пов'язане з їхньою синтетичною функцією. “Властива науковій теорії тенденція до принципової простоти знаходить передусім свій вираз у поясненні якомога ширшого кола явищ з можливо меншого числа незалежних припущень без запровадження довільних гіпотез *ad hoc*, а це і є не що інше, як прояв синтетичної функції теорії” [170, с. 419].

Іншим аспектом зазначеної функції Л.Б. Баженов вбачає у схильності теорії до експансії – втручання теоретичних побудов до сусідніх галузей знань, наслідком чого стає їх перебудова. Всередині самої теорії формування нових фундаментальних ідей, необхідних для побудови теорії, впливає переважно на вищі рівні систематизації знань. У часовій послідовності окремі теорії утворюють ряд, пов'язаний принципом відповідності, де кожна наступна теорія є певним узагальненням попередньої [2307]. У наявності таких рядів та у вимозі спадкоємності їхніх членів також виявляється тенденція до синтезу наукового знання. Крім цього “вертикального” ряду узагальнень, Л.Б. Баженов розрізняє “горизонтальний” синтез, який полягає в об'єднанні раніше незалежних теорій або в такій їх “зустрічі”, коли вони не зливаються, а немовби “кільцюються”, надалі взаємно передбачаючи одна одну [170, с. 419; 1536, с. 587; 2062, с. 427].

Серед засобів збереження спадкоємності теорій чи не найпомітнішими є “наскрізні поняття”. “У багатьох наукових дисциплінах можна знайти ”наскрізні поняття“, які входять до всіх або до більшості теорій цих наукових дисциплін... ”Наскрізні поняття“ мають певні смислові інтерпретації та змістові характеристики, інваріантні щодо різних теоретичних систем. Саме ця обставина і дозволяє цим схемам виступати основою спадкоємності зв'язків між ними” [1733, с. 219]. Поряд з

наскрізними поняттями до форм спадкоємного зв'язку теорій відносять також симетрію, відповідність, простоту, стрункість, мінімізацію вихідних положень, тенденцію до єдності, уніфікованість мови нової теорії та її позначень [505, с. 197-201].

Кожна нова теорія постає певним науковим відкриттям. “Відкриття як перехід до більш адекватного образу переформує вихідний описовий образ. Однак об'єкти відображення мають різний ступінь досяжності для пізнання, а самі образи – різний ступінь загальності та абстрактності. Через взаємну обумовленість знань і в той же час нерівноцінність їх за ступенем зрілості, а також внаслідок загальної неповноти знань за кожної даної історичної доби виникає певна нестабільність усєї системи. Перетворення одного образу змінює умови й засоби розпізнавання та віднайдення для множини інших образів. Що істотнішим є перетворюване знання, то більшою мірою його перетворення здатне викликати ланцюгову реакцію змін в інших знаннях. Змінюється не лише склад окремих знань, але й структура їхніх взаємозв'язків” [917, с. 17].

“Завершена наукова теорія звичайно являє собою відображення глибинних зв'язків, віднайдення глибшої сутності, сутності другого і більшого порядку” [500, с. 69-70]. Теорія, таким чином, виконує функцію теоретичного синтезу, який належить до складного, а тому рідкісного і цінованого жанру наукових праць, адже людей, які координують широку тематику – небагато [2307]. Г. Сельє пояснює таке становище специфікою самої широкої тематики, яка вимагає від свого дослідника витримувати певну дистанцію щодо цілої картини, не заглиблюючися в деталі, збирати нечисленні, але важливі відомості про численні явища. Тому науковець, який прагне здійснити синтетичну працю, має постійно бути в курсі максимально можливої кількості предметів – хоча б на рівні основ [2087, с. 122-123], що передбачає тривалу селективну роботу і постійне вольове зусилля. При спробах розібратися в цілому “над усе заважає та обставина, що найближче розташовані речі здаються нам і найбільшими” (там само). Розгляд численних ситуацій і прикладів теоретичного синтезу приводить Г. Сельє до висновку, що адекватні для теоретичних узагальнень основи опиняються кінець кінцем у підручниках, оскільки “найважливіші закони водночас і найпростіші” [2087, с. 123, 126].

Можна навіть сказати, що, у певному розумінні, **без теоретичного синтезу наука взагалі неможлива.** Як зазначає Г.С. Кличков, нерозв'язаність загальнонаукових питань веде в конкретній науці до роз'єднання “на окремі напрямки і школи вчених, які приймають або не приймають ту чи іншу концепцію або ”парадигму“ інтуїтивно, тобто на тих, хто ”вірить“, і тих, хто ”не вірить“, наприклад, у ларингалістику чи ностратіку, флективний або ізолятивний характер прамови тощо ... В доведеннях можна зустріти ”аргументум ад гомінем“, а іноді аргументи типу ”обскурум пер обскуріус“” [1056, с. 93].

На думку Г. Сельє, узагальнюючо-об'єднавча теорія добирає однотипні елементи з випадкового розподілу розрізаних фактів і об'єднує їх “в один зручний пакунок” щоб краще їх використовувати, передавати в процесі навчання чи зберігати в пам'яті. Доброю теорією вчений вважає ту, яка об'єднує найбільшу кількість фактів у найпростіший з можливих способів: “Першорядна мета науки – упорядкування і спрощення” [2087, с. 276, 275, 284]. А. Ейнштейн також вважав, що головна мета теорії – це зробити “основні моменти максимально простими й нечисленними, не проминувши при цьому адекватного викладу будь-чого з дослідів” [2659, с. 63].

Як зазначає О.Ф. Лосєв, “у кожній науці вже давно прийшли до висновку про необхідність опрацювання таких загальних категорій, які допомагали б освоювати всі безмежно різноманітні, випадкові й часто суперечливі один щодо іншого факти та створити з них єдину і цільну систему” [1358, с. 5].

Відтак, у будь-якій теорії важливим є використання узагальнених понять методології науки, які включають такі категорії, як: “структурні одиниці наукового пізнання” – закони науки, класифікації, типології, первинні пояснювальні схеми;

“основні елементи системи наукового знання” – проблеми, питання, ідеї, принципи, закони, теорії, гіпотези, моделі; “структурні елементи наукової теорії” – гіпотези, закони, поняття, методи, причини, закономірності розвитку, а також абстрактні об’єкти, аксіоми, наслідки [505, с. 68, 82-87, 193]. Крім того, деякі зарубіжні дослідники (К. Поппер, Т. Кун, І. Лакатос та ін.) вважають загальнонауковими поняттями також і проблему, популярцію понять і пояснювальних процедур, парадигму, тему, наукову область і дослідницьку програму [505, с. 68].

Якщо будь-яка теорія прагне здійснити певний синтез у рамках свого предмету, то метатеорія – здійснити синтез теорій через процедуру послідовної інтеграції знань. “Зрозуміло, що всяке глибоке перетворення знань, пов’язане з їхньою новою інтеграцією, може істотно змінити відбір визначальних характеристик і для впізнання, і для виявлення”, пишуть В.Г. Іванов і М.Л. Лезгіна. Проте “знання, що базується на відомостях про феноменальне, у згорнутому вигляді присутнє (і) в науковому звіті, де систематично викладено відомості про сутнісний рівень тих самих процесів. Чим більш універсальним є одержане в акті інтеграції нове знання, то більше послідовних ”сходинок“ таких знань воно передбачає” [917, с. 30-31]. При цьому всяка інтеграція, викликаючи перегляд “списків” визначальних подібностей і відмінностей, переоцінку способу інтеграції та старого уявлення про рівень граничної загальності знань, “не зачіпає порядку ”сходинок“ у сходженні знань від явища до сутності” [917, с. 30-31]. Інтеграція змінює лад, а іноді й мову досить значних шарів старого знання. Проте “жодний акт інтеграції, яким би істотним він не був..., ніколи не стає настільки універсальним, аби змінити всю систему наявних знань” [917, с. 30-31].

При цьому поступальний розвиток науки відбувається не тільки незважаючи на його власні суперечності, але й завдяки їм [1056, с. 93], коли “Різні теоретичні системи або ”парадигми“... не є несумірними, як гадає Т. Кун. Взаємодія ”парадигм“ іде не через створення понять-аналогів і ”примиренчих“ моделей, як вважає Г. Розенберг..., а через суперечності та боротьбу суперечливих теорій”, що має своїм окремим моментом “зведення до купи позитивних досягнень, одержаних різними дослідниками, які виходять з різних лінгвістичних настанов і постулатів” [1056]. Результат цього зведення можна реалізувати у вигляді теоретичних універсалій, які не зразу стають прийнятними для багатьох людей. При цьому “існують універсалії, прийнятні в рамках обмежених соціальних груп...: від цілих націй або навіть їх великих сукупностей до порівняно маленьких груп, наприклад, нових наукових товариств” [1623, с. 34]. Універсалії можна не лише приймати в готовому вигляді: їх можуть виробляти й окремі індивіди. Тобто вони можуть бути не лише соціально інституціалізованими продуктами, які “нав’язують” індивіду ззовні, а й наслідками власної творчості індивіда, які він потім якоюсь мірою теж “нав’язує” суспільству – або залишає своїм особистим надбанням [1623, с. 34-35]

Важливо, що універсалії підлягають процедурі пояснення. “В сучасній науці пояснити те чи інше явище означає підвести його під положення певної теоретичної системи, що має... властивості евристичності (інакше кажучи – ”реконструювати“ його засобами цієї системи)” [903, с. 155]. Під науковим поясненням факту розуміють “включення пояснюваного явища (факту) до структури теорії, тобто... до множини висловлювань, що складають теорію” [170, с. 409]. Розрізняють експланандум (пояснюване; входить до числа похідних висловлень теорії) та експлананс (пояснювальне; первинні висловлення теорії або вторинні, вже виведені з первинних). При цьому, оскільки всякий експлананс є фактично законом науки, то пояснення врешті-решт є посиланням на закон [170].

Актуальність пояснення виражається не лише у процесі взаємодії різних фактів, але й при наявності універсальних положень, що одержали тільки конкретизаційне обґрунтування [1623, с. 109]. При цьому пояснення універсального положення складніше, ніж пояснення факту. Його компоненти: експланандум – мовне

універсальне положення (закономірне або закономірне) і експлананс – інші універсальні положення, з яких принаймні одне – вищого рангу, а одне – того ж рангу, що й експланандум. Зазначимо, що зазначений тип універсалізаційних обґрунтувань поширений в усіх галузях науки [1623, с. 53].

У поясненні ідеальний об'єкт постає функціональною універсальною. При цьому цей об'єкт може отримувати не одне пояснення, а декілька, на думку Є.П. Нікітіна, цілком сумісних, однаково істинних і взаємно доповнювальних, наприклад, причинне, структурне, функціональне та ін. [1623, с. 55].

Відтак, розвиток пізнання (як на екстенсивному, так і на інтенсивному шляхах) спирається на опрацювання дедалі більш узагальнених форм свого вираження [2062, с. 424]. Потреба в узагальненні знань зростає в міру їх ускладнення. Більший обсяг інформації примушує ускладнюватися і теоретичні системи [1429, с. 385].

Експлікативна настанова теоретизації передбачає не лише максимальне узагальнення, але й досягнення при цьому достатньої простоти викладу [2307; 2308]. Простоти досягають шляхом запровадження “інваріантів як обмежувачів різноманітності” [1429, с. 387]. Інваріантні, абстрактні форми ємніші за своїм змістом, для них властиве багатство внутрішніх можливостей. “На їх основі досліджується широкий клас завдань. Процеси узагальнення не збіднюють, а навпаки, збагачують відповідні форми вираження знань... Це пов'язано з природою загального: загальні поняття опрацьовують не на основі об'єднання різних класів поодиноких явищ шляхом виділення в них певної спільної ознаки, а головним чином на підставі розкриття тієї структурної організації, через яку кожне окреме співвідноситься з іншими окремими”; інакше кажучи, “загальне не є якимось механічним об'єднанням поодиноких явищ. Загальні поняття дають ті підстави, які ведуть до синтезу знань у цілісну систему” [2062, с. 426, 432].

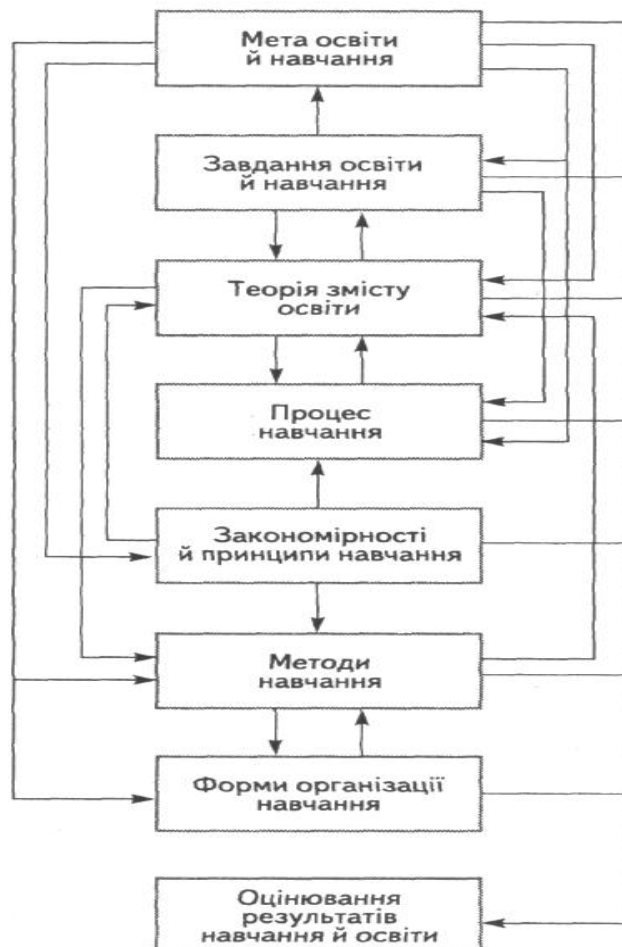


Рис. 1.9 Взаємозв'язок компонентів дидактичної теорії

Виходячи із зазначеного вище можна дійти висновку про нерозробленість педагогічної теорії, яка *постає комплексною сутністю*, оскільки можна говорити про теорію виховання, навчання та, загалом, освіти. Так, якщо педагогіка – наука про навчання та виховання (які мають поставати у діалектичній єдності), то дидактика, як пише В.І. Бондар, – це галузь педагогіки, що містить теорію освіти й навчання [318, с. 6]. При цьому, дидактична теорія не містить явним чином виховну теорію [318, с. 19] (рис. 1.9).

Взаємозв'язок дидактичної і виховної теорії, відповідно до В.І. Бондара, виявляється у більш широкому теоретико-практичному контексті, що реалізується у моделі співвідношення теорії, методики й педагогічної технології, з якими необхідно рахуватися при здійсненні наукових досліджень з проблем теорії і практики навчання й виховання, а також в організації шкільних процесів навчання й виховання [318, с. 180] (рис. 1.10).

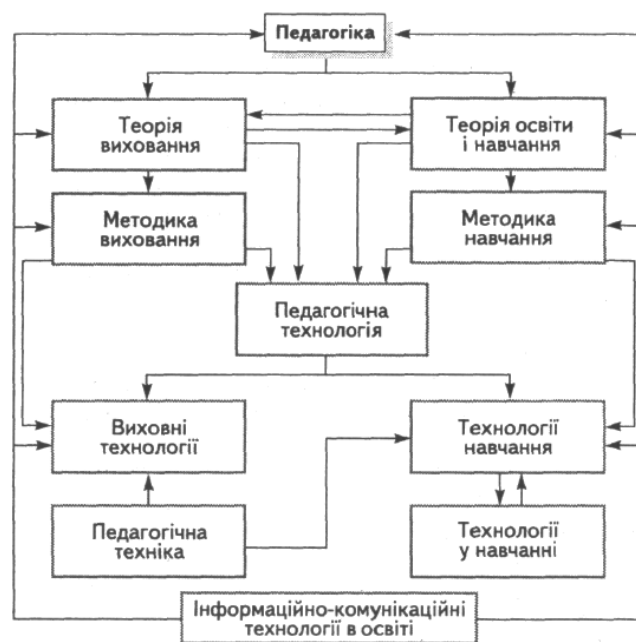


Рис. 1.10 Модель співвідношення теорії, методики й педагогічної технології

Таким чином, педагогічна теорія як начало освітньої (педагогічної) парадигми має бути інтегральною та поєднувати теорії виховання і навчання.

Слід також зазначити, що за сучасних умов число нових завдань у сфері освіти, зумовлених якісними змінами зовнішнього соціокультурного середовища, неухильно зростає. Багато з цих завдань є принципово новими і не підлягають вирішенню виходячи з попереднього досвіду, з традиційних теоретичних уявлень і підходів. Свідомством внутрішнього неблагополуччя педагогічної науки і її кризового стану є нездатність педагогіки здійснювати випереджаючу, прогностичну функцію і показувати практиці шляхи вирішення проблем, назрілих в освіті [928].

Загалом, як пишуть В.П. Андрущенко і О.С. Снісаренко, "головною вимогою Болонського процесу є "онаучнення" сучасного освітнього простору, зміцнення взаємозв'язку науки й освіти. Колишня установка на підготовку фахівця в царині усталеного знання поступово відходить в минуле. Інформаційна революція вимагає від нього постійного оновлення знань, вміння навчатися протягом всього життя. А для цього він має бути науковцем, дослідником, вміти навчатись впродовж життя, а головне – випестувати відповідні здібності, перебуваючи на студентській лаві. Останнє ставить підвищені вимоги до викладацького складу університету. Бути методистом, навіть блискучим, сьогодні недостатньо. Викладач має бути потужним вченим, вести розгалужені наукові дослідження, втягувати в них студентів [2434, с. 25].

1.3.1. Характеристика кризового стану освіти

У наш час все немов би небезпечно своєю протилежністю... Перемоги техніки немов би куплені ціною моральної деградації. Здається, що мірою того, як людство підкорює собі природу, людина стає рабом інших людей чи рабом своєї власної подлості. Навіть чисте світло науки не може, по-видимому, сяяти інакше, ніж на хмарному тлі нещастя. Всі наші відкриття і весь наш прогрес немов би призводять до того, що матеріальні сили наділяються інтелектуальним життям, а людське життя, позбавлене свого інтелектуального боку, низводиться до ступеня простої матеріальної сили.

К. Маркс [Маркс і Енгельс, т. 12, с. 4].

Людство переживає вирішальний момент. Протиріччя між сформованим характером його розвитку і природою досягли межі. Подальше просування цим шляхом призведе до катастрофи, природа відплатить за наругу над собою глобальною зміною клімату, проникненням твердого ультрафіолетового випромінювання, епідеміями, голодом і мором.

Доповідь Міжнародної конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку "Порядок денний на XXI століття" (Ріо-де-Жанейро, 1992 рік).

...виховання і освіта надто часто призводять до руйнування безпосередності та до підміни оригінальних психічних актів нав'язаними почуттями, думками, бажаннями

Е. Фромм [2452, с. 202]

Виховання і освіта калічать наших дітей: погіршують їх фізичне і психічне здоров'я. Недорозвинення здібностей і вирошення комплексу неповноцінності. Освіта глушить здібності і укорінює відчуття неповноцінності. Освіта упродовжує в душу споживачтво; розтліває насильством і святенництвом. Найміцніший урок, який засвоюють молоді люди в будь-якій школі, – що їх найперша життєва заповідь повинна бути "ублажай начальника і викликай у нього утруднення"

Б.М. Бім-Бад (Зі статті "Освіта як злочин") [262, с. 93]

Наріжний камінь педагогічного покликання – це глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини

В.О. Сухомлинський

Той народ якнайкраще служить світовій цивілізації, який своє національне доводить до вищих меж розвитку.

К.М. Леонтьєв

У цьому світі кожен шукає щастя, і існує тільки один спосіб, один вірний шлях, щоб знайти його. Це – контроль над своїми думками. Щастя не залежить від зовнішніх умов. Воно залежить від умов внутрішніх. Намалюйте в своїй уяві образ тієї обдарованої, гідної і корисної людини, якою вам хотілося б бути, і підтриманий вашою думкою образ буде щогодину і щохвилину перетворювати вас саме таку особистість

Д. Карнегі

Побудова педагогічної теорії має орієнтуватися на завдання щодо подолання кризового стану в освіті. Багато дослідників в ХХ столітті говорили про світову кризу освіти. Відтак, можна вважати, що криза освіти як глобальний процес вже зафіксована [320; 1242; 1759; 2328; 2329]. Ще у 70-ті роки ХХ ст. ЮНЕСКО визнав, що сучасна освіта перебуває у кризовому стані, суть якого полягає в тому, що останнім часом розірвано зв'язок між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства [1242]. Зокрема, в 1979 р. в сьомій доповіді Римському клубу під назвою "Немає меж процесу навчання", виконаному під керівництвом ряду науковців і громадських діячів різних країн було диференційоване нормативне і інноваційне, орієнтоване на майбутнє, навчання. Якщо перше спрямоване на засвоєння правил діяльності в ситуаціях, що повторюються, то друге має на увазі розвиток здібностей до сумісних дій в нових, можливо безпрецедентних ситуаціях. Основну мету доповіді автори вбачали в тому, щоб за допомогою реформ систем навчання розробити методи подолання розриву, що все збільшується, між зростаючою складністю проблем, що стоять перед людиною, і її здатністю протистояти цій складності. Учені вважають однієї з основних проблем навчання людей в епоху НТР. Вони піддають критиці "традиційні" системи навчання, що забезпечують лише пасивну адаптацію людини до змін навколишнього середовища.

Як результат можна констатувати кризу соціалізації, коли система освіти вже не

забезпечує гармонійне входження людини в реальне соціальне життя. По-друге, це й наростання розриву між освітою і культурою, коли фахівець одержує, як правило, знання, але не цінності культури. По-третє, постійно збільшується відставання освіти від сучасної науки, яка бурхливо розвивається, що в підсумку призводить до “заниження людського в людині”, оскільки неосвічена в повноцінному розумінні людина легко стає об'єктом маніпуляції, в тому числі й у процесі свого професійного самовизначення і розвитку [1653; 2068].

Цей процес набуває глобального масштабу. Як пишуть І.С. Кон і І. Берг (див.: його відому книгу *"Освіта і робота: Велике професійне пограбування"*), у всіх країнах соціологи та економісти констатують колосальний розрив між зростаючою вартістю освіти (збільшення тривалості навчання, зростання його масовості, подорожчання його технічних засобів) та її недостатньою соціальною ефективністю, а також між формалізованим, технічним навчанням, у ході якого людина набуває певної суми знань, і формуванням культурної, творчої, соціальної особистості [1107; 1108; 2719].

Зазначений кризовий стан освіти рельєфно ілюструється словами Ш.О. Амонашвілі (він відстоював синергетичні ідеї дитиноцентризму – орієнтацію на внутрішній чинник педагогічної системи), який в кінці ХХ століття підкреслював, що особистість дитини стала поняттям чужим для традиційної педагогічної теорії і практики, коли все спрямоване на те, щоб сформувані у школярів знання, але навіть надсучасні знання, як би міцно вони не були засвоєними, не народжують особистість, не формують у школярів систему ставлень та переконань [70; 71].

Цю думку можна проілюструвати тезою О.М. Леонтьєва про можливість зубожіння душі при збагаченні інформацією, коли, як констатують соціологи та економісти більшості країн, існує колосальний розрив між зростаючою вартістю освіти (подовшання строків навчання, зростання його масовості, подорожчання його технічних засобів) та його недостатньою соціальною ефективністю, а також між формалізованим, технічним навчанням, у ході якого людина набуває певної суми знань, і формуванням культурної, творчої, соціальної особистості.

Визнається й те, що в школі спостерігається недооцінка невербальних здібностей, а також мимовільного рівня регуляції психічних процесів, які пов'язуються деякими дослідниками з творчими досягненнями [604, с. 259]. Розвиток дитини зазвичай супроводжується пригніченням спонтанних відчуттів, а спроби дітей зберегти свою безпосередність вважаються головною причиною конфліктів між дітьми та дорослими [604, с. 202]. При цьому глибоко симптоматичні є слова Б. Шоу, який назвав учителя ворогом та катом, а школу – найвреднішим етапом своєї освіти. Тому вважається, що суспільство, по суті, неправильно трактує сутність дитинства, визначаючи його як підготовку до життя і ігноруючи його самоцінність. У цьому спостерігається психологічне відчуження дорослих від дітей [954, с. 22], коли виховання іноді порівнюється з процесом "психічного зараження" зі всіма освітніми й соціальними наслідками, що з цього випливають [960, с. 241]. Я. Корчак писав, що "все сучасне виховання спрямоване на те, щоб дитина була зручною, воно послідовно, крок за кроком прагне приспати, пригнітити, знищити все, що є волею і свободою дитини..." [дис.: 954, с. 79].

К.О. Абульханова-Славська засмучується, що “серед фундаментальних знань, які даються сучасній людині у школі та вузі, не було і немає знань психології людини. Люди зі шкільної парти детально вивчають маточки та тичинки, кості скелету і розміщення мускулатури, але не одержують знань про роль та значення для життя людини волі і розуму, не знають законів формування групи, спільності і тим більше життя людини... недовершеність системи освіти полягає у тому, – пише цей же автор, – що на дитину обрушується лавина готових знань, а її допитливість... її потреба у мисленні... пригнічується” [10, с. 27-40].

Зазначимо, що цей біфуркаційний кризовий стан посилювався ретроградним чином системною кризою радянського суспільства. Загалом, розвиток вітчизняної освіти протягом другої половини ХХ століття виявив певну кризову ситуацію (внаслідок жорсткої централізації, посилення авторитарних, бюрократичних методів управління у 1965-1984 роках), внаслідок якої у 1984 році розпочалася реформа загальноосвітньої та професійної школи. Кризовий стан освіти, як і всіх сфер радянського суспільства, став очевидним і через започатковану в 1985 році М.С. Горбачовим перебудову суспільства.

Як вважає В.Т. Наніванська, найстрашніше, що відбулося за цей період, – це деформація людини, яка виявляється на різних рівнях (у міжособистісних стосунках, у кризі інституту сім'ї, у ставленні до дітей, літніх людей та інвалідів, до природи, історії, культури, праці), тому освіта, подібно до природного середовища, має розвиватися природним чином [1596, с. 47].

Глобальна криза людської цивілізації, зокрема й класичної моделі і системи освіти спонукала до розробки нових фундаментальних педагогічних ідей [624], сприяла певному пробудженню національної самосвідомості, про що свідчить урядовий Закон “Про мови” (1989 р.), який проголосив українську мову державною. Новообраний парламент 16 липня 1990 року прийняв “Декларацію про державний суверенітет України”, а 24 серпня 1991 року республіканським парламентом був прийнятий “Акт проголошення незалежності України”. Це сприяло відродженню суверенної України, вихід на рівень нової системної цілісності, що реалізується через подолання кризового стану в освіті, який є закономірним етапом розвитку системи [2512; 2517], коли будь-яка криза організаційного розвитку системи може відіграти роль каталізатора рівня оптимальності, а, отже і загальної ефективності функціонування соціальних систем, що було доведено І. Пригожиним [823, с. 34-36; 1895–1898].

Кризовий стан вітчизняної освіти (а після 1991 року – української освіти та освіти країн пострадянського простору) позначається на певних суперечностях, що постають важливими чинниками розгортання цього процесу. Передусім, на думку Х.Г. Тхагапсоева, виявляється *невідповідність між просвітницькою парадигмою, що народжується, і сучасними реаліями освіти* (оскільки із трьох форм так званої духовної предметності – *знань, цінностей, проекту*, що були концептуалізовані М.С. Каганом, – освіта відображає лише знання). Це, своєю чергою, проявляється у загостренні суперечностей між: 1) цілісністю культури і технологією її фрагментарного відновлення через предметно-знаннєвий тип освіти; 2) соціокультурною (культуроконтекстною) та індивідуально-особистісною зумовленістю формування (і прояву) людини та безособистісно-імперативними методами навчання та виховання; 3) безперервною зміною змісту, зростаючим обсягом знань і незмінним лінійно-сукцесивним характером базових інформаційних технологій освіти [2328, с. 105]. Крім того, кризовий стан, як справедливо вважають А.В. Євтюк та В.І. Луговий, пов'язаний також із тим, що механізми зворотних зв'язків у системі культури не встигають реагувати на швидкоплинні зміни у соціокультурному житті; тому нові освітні системи мають моделюватися, а вже існуючі – трансформуватися на засадах загальнолюдського співжиття та загальноцивілізаційного поступу [823, с. 90-92; 1366, с. 73; 1365].

Виділяється багато можливих причин виникнення глобальної освітньої кризи. Наприклад, можна говорити про розвиток філософії освіти, ядром якої постала механістично-детерміністська наукова картина світу, що склалася в XVI – XIX століттях. На ідеалах класичної науки було зведено будівлю сучасної педагогіки [2044, с. 11]. На основі цих ідеалів сформувалася класична модель освіти, відповідно до якої “основними параметрами процесу навчання в сьогоdnішній школі що визначають спосіб його регламентації, є: 1. Класно-урочна форма організації занять; 2. Наочний

принцип організації змісту навчання; 3. Рівень знань, умінь і навичок як основна форма завдання продукту навчання і контролю за ходом процесу навчання" [644, с. 31].

Класична модель освіти сьогодні фактично вичерпала себе, оскільки не відповідає вимогам, що пред'являються до школи і освіти сучасним суспільством і виробництвом. Таким чином, як вважається, слід шукати новий комплекс педагогічних і філософських ідей, що створюють інтелектуальну основу для сучасної школи [1989, с. 8]. Як вважає Ю.Е. Краснов, гостро затребувана зміна всієї цілісності сцієнтистсько-школярської освітньої парадигми-практики [1185, с. 7-15]. Відтак, ми маємо говорити не про те, щоб навести порядок і налагодити роботу наявних механізмів соціалізації і трансляції культури. Навпаки, ми сьогодні знаходимося в ситуації *зміни самої парадигми освіти* [641, с. 47].

Необхідна розробка освітньої парадигми-практики, здатної стати чинником, що виводить цивілізацію з кризи і забезпечує досягнення цілого комплексу завдань в гуманітарній і соціально-економічній сферах людського суспільства [1187].

Зміна освітньої парадигми, на думку Х.Г. Тхагапсоева, передбачає переосмислення і трансформацію усіх аспектів освіти як системи (освіта тут розуміється: як підсистема культури і універсальна форма діяльності; як механізм соціокультурогенезу та соціокультурний інститут; як інституційна система і особлива реальність становлення-розвитку, самореалізації індивіда) [2328, с. 105]. Нова освітня парадигма постає своєрідним атрактором освітньої системи [823, с. 206], а мета освіти при цьому зосереджується на поєднанні індивідуального та соціального аспектів людського розвитку [988, с. 85].

Відтак, аналіз зазначеного процесу дозволяє стверджувати про *парадигмальну освітню революцію*, яку, за М.І. Романенко, можна визначити як радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери (що надає їй нової соціальної якості), пов'язану із загальносистемною трансформацією суспільства. При цьому термін "парадигмальна освітня революція" можна трактувати й більш широко – як цілу соціальну епоху, протягом якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент становлення парадигмальної освітньої революції. Таке розуміння останньої, вважає М.І. Романенко, має свої підстави, оскільки в момент свого виникнення остання існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає протягом всієї епохи в низці послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій зміст і, тим самим, готуючи ґрунт для наступної парадигмальної освітньої революції [1997–1999].

Відтак, як вважає Ю.Е. Краснов, однією з умов переходу цивілізації в режим "стійкого розвитку" є зміна освітньої парадигми. З іншого боку, можна обґрунтувати зростання ролі сфери освіти як ключового чинника стратегічної безпеки країни в умовах постіндустріального інформаційного суспільства [1185, с. 7-15].

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що освітня революція реалізує принципово новий етап розвитку освіти, який прийде на зміну системній кризі освіти через певні *механізми її подолання*. Ці механізми знаходять реалізацію в таких освітніх імперативах:

1. Повернення до ідей та принципів природовідповідності освіти (В.В. Кумарін [1240, с. 28-34]) та перехід до культуротворчої орієнтації освіти, яка приходить на зміну консервативній "знанневоцентричній" (унітарній) та культурознавчій освітнім парадигмам (А.П. Валицька [399–403, с. 3-8]). При цьому моделювання процесів трансформації освітніх систем має здійснюватися за умов вибухового оновлення масиву культури (що детермінує людську діяльність).

2. Рух освіти до "нового педагогічного мислення", "нової педагогіки" завдяки подоланню авторитарного характеру освітньої галузі. Так, у сфері освіти початок ХХ століття дав реформаторську педагогіку і педоцентристську революцію. Дж. Дьюї критично узагальнив традиційну гербартианську парадигму (предметоцентризм,

пануюча однобічність "логіки навчального предмету", культ "наукового підручника" і алгоритмізації навчального процесу, пасивність дитини, що має засвоювати навчальний матеріал та ін.) і сформулював протилежний погляд, відповідно до якого дитина має бути центром, початком і кінцем всього. "Аспект його особистості і характеру багато важливіший за зміст навчального предмету. Знання не упроджуються ззовні, учіння є активним процесом, що ґрунтується на органічній асиміляції, яка впливає зсередини. Не програма, а дитина має визначати якість і кількість навчання" [1135, 1996, с. 21-22; 1814, с. 26-27].

3. Орієнтація освітньої галузі на людиномірні, світомирні пріоритети (Г.П. Васянович, В.Г. Кремень, П.Ю. Саух, В.С. Стьопін [415; 2055; 2056; 2226; 2228]) та формування нових людських якостей (представники Римського клубу виявляють такі нові якості, як почуття причетності, моральної стійкості, ініціативи, пристосованості, людської любові і творчої праці, відповідальності, солідарності, органічності, всебічності, самоактуалізації, глобальності, любові до справедливості, нетерпимості до насильства, волі, системність та варіативність мислення та ін. [155]).

4. Закономірний перехід до нової освітньої парадигми передбачає переборення однієї із головних причин кризи освіти, яка полягає в застарілій орієнтації освітньої парадигми на вузькодисциплінарний підхід, жорстке розмежування гуманітарних і природознавчих дисциплін, навчання та виховання, цінносно-світоглядного та інформаційно-deskриптивного аспектів, що породжує фрагментарність бачення реальності, призводить до деформацій в світогляді людей [1320; 1386–1388; 1619].

5. Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів (І.Н. Сіземська, Л.І. Новікова [2107, с. 15]). Це також передбачає подолання догматизму прорадянської педагогіки, оскільки кризовий стан освіти в Україні певним чином зумовлюється її історичною спадщиною, що її нам залишила радянська освіта з її відносно догматичним освітнім ладом. У *"Концептуальних засадах демократизації та реформування освіти в Україні"* (1997 р.) зазначається, що *догматизм прорадянської педагогіки*, її авторитарний характер, націленість на підготовку компетентних спеціалістів для конкретної галузі виробництва, а не освічених професіоналів, зумовлює ситуацію недостатнього використання автентичних пластів української педагогічної культури, прогресивних народно-побутових й громадських традицій та національних звичаїв духовно-морального, господарсько-трудоного, правового, тілесного, інтелектуального й культурно-естетичного характеру [1122, с.136].

6. Активізація оптимальних моделей керування освітньою галуззю, що передбачає врахування особливостей критичного стану освіти як системи. Критичний стан освіти як системи – це її входження у нестійкий стан, який зростає в міру збільшення обсягів інформації. У стан нестійкості систему приводять зовнішні (вплив соціуму або економічні умови; матеріальна база, зміст і засоби навчання, загальний зміст освіти, способи її структурування й інформаційного наповнення; технології навчання і виховання) і внутрішні чинники (наявна база знань, умінь, навичок педагога і вихованця, їхні потенційні можливості, особистісні якості, пізнавальні потреби, внутрішні мотиви діяльності, зміст діяльності, пластичність до сприйняття інформації, природні задатки, схильності), врахування яких постає одним із напрямів оптимального керування освітньою галуззю [2391, с. 97-98].

7. Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів, оскільки зазначені процеси є головними джерелами формування нової суспільної свідомості, накопичення інтелектуального та духовного потенціалу нації, наріжним чинником соціального прогресу [2107, с. 15-16].

8. Зміна змісту освіти у напрямі його *синергізації* (Л.Я.Зоріна, І.В. Єршова-Бабенко, А.В. Євтодок, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, А.Ф. Лисенко, В.С. Лутай та ін. [901; 902, с. 105-109]). Впровадження новітніх прогресивних освітніх парадигм як один

із напрямів подолання кризового стану сучасної освіти. Розглянемо дві такі парадигмию

Перша фокусується на кризових, трансформаційних процесах, що відбуваються в освіті. Це *критично-креативна (трансформаційна) освітня парадигма*, доповнена К.В. Корсаком, яка відображає *синергетичні* положення, що постають певними завданнями з подолання кризових явищ:

1) орієнтація на формування вільної людини, готової до розв'язування багатофакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві (самодетермінізм, самоактивність людини);

2) упровадження активної та діяльнійшої форми "спільного" навчання через об'єднання зусиль вихованців та викладачів з метою переважного розвитку особистості та критично-креативних здібностей молодого громадянина як "людини відповідальної", здатної розв'язувати особисті та глобальні проблеми (синергійне навчальне середовище);

3) поширення вчення про людину як складну і багатовимірну сутність, застосування у вихованні та навчанні новітніх досягнень наукового людинознавства кінця ХХ століття, участь молоді у визначенні форм, змісту і методів навчання;

4) розвиток гуманістичної педагогіки (педагогіки співробітництва), неавторитарного типу управління системою освіти, підвищення ролі громадськості в освітній політиці і вирішенні головних питань діяльності кожного окремого закладу освіти (природовідповідний підхід до управління освітою);

5) застосування на вищих рівнях освіти принципу "від майбутнього до сучасного", вільний доступ до правди (автентичної інформації), підготовка молоді до інноваційної діяльності, неперервної самоосвіти, трансформації суспільства і збереження природного довкілля через утворення і формування "людства" як здатної до усвідомлених дій реальної єдності [1148–1151] (синергійна відкритість світу).

Другою сучасною прогресивною парадигмою можна вважати гуманістично-рефлексивний підхід до організації навчання (В.А. Рижко, Ю.А. Іщенко, В.М. Поздняков). До основних характеристик цього підходу відносять: комплексність методичних процедур (пояснення, розуміння, усвідомлення, проектування, рефлексії і т.ін.); індивідуалізацію, диференціацію та інтелектуалізацію постнекласичних, ноосферних прийомів і способів навчання; співвіднесеність знань, що передаються, з інтересами та ідеалами особи, суспільства і світового співтовариства, надання йому людського цілісного виміру; діалогічність, комунікативність, інтерактивність, цілісність, нелінійність, поліваріативність і активність застосовуваних дидактичних засобів [1973, с. 14].

Третьою сучасною антикризовою парадигмою можна вважати розроблену Ю.Е. Красновим *концепцію нової освітньої парадигми-практики*, що формує у молоді екзистенціально-проектно-деятельнісний світогляд і відповідні ключові компетенції і що допомагає їм адекватно справитися з погрозами і проблемами середини ХХІ століття [1185, с. 7-15]. На основі цієї концепції цим дослідником була обґрунтована перспективна освітня парадигма-практика – *доктрина життєвого і соціально-культурний-історичного самовизначення особистості* (або *екзистенціально-самовизначальна освітня парадигма епохи after-постмодерна*). Глобальною метою її розробки і реалізації може стати допомога молодому поколінню у формуванні ноосферного, еколого-відповідного способу життя, а також справедливого економічного і політичного ладу на планеті. Стратегічна мета нової освіти – не стільки вироблення адекватного викликам часу світогляду, скільки вирощування відповідного *устрою життя* і влаштуванню соціального організму системи "Природа – Суспільство – Людина". Для вирішення цього завдання, як вважає автор, слід наблизити життя молоді в стінах освітніх установ до затребуваного устрою життєдіяльності в цілому. При цьому нова освіта (на відміну від сумного досвіду

впровадження "методу проектів" у середині ХХ століття) повинна нівелювати досягнення сцієнтистської педагогічної практики і утримати необхідний рівень фундаментальності і науковості. У ньому автор виділяє:

а) проблемно-цільовий і надпредметний (що не зводиться до міждисциплінарного) принцип організації знання і змісту освіти (близько, але не тотожно: у вітчизняній релігійній філософії — "живе знання"; у радянській методології — діяльнісний тип змісту освіти; у роботах експертів Ради Європи — компетентнісний підхід); **екзистенціально-проектно-діяльнісна** (або ноосферная) картина світу; пошук синтезу істини, блага, краси, ідеалу (єдність пізнання і проектування на духовно-етичних основах);

б) базовий процес самовизначення в індивідуальному і суспільному житті з породженням і розробкою досвіду проектування форм майбутньої життєдіяльності і соціальності (у напрямі програмування стійкого і благодієльного розвитку системи "Природа – Суспільство – Людина");

в) метод навчання – ініціація і метауправління колективною проектною мислєдіяльністю учнів на основі допомоги їм в ціннісному самовизначенні в проблемній ситуації;

г) командно-проектна форма організації навчального процесу (це форма роботи і педагогів, і учнів може слугувати механізмом поєднання поколінь і трансляції досвіду в умовах хаотизації соціуму і руйнування традиційних механізмів культурного спадкоємства в постмодерністській цивілізації);

д) форми контролю якості навчання – формально-операціональний контроль за повнотою процедур екзистенціального самовизначення і проектно-програмної мислєдіяльності, **експертиза ступеня аргументації** проектних рішень учнів, аналіз їх досягнень (метод портфоліо) та ін. [1185, с. 7-15].

Загалом, *вихід з кризового стану* більшість дослідників вбачають в інтеграційних процесах, що мають забезпечити сходження освіти на рівень нової системної складності. Так, "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті" констатує, що розвиток освіти є стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, покращення людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта й наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій [1608, с. 2].

Одним із шляхів виходу із кризового стану є побудова інтегративної парадигми освіти, що передбачає розробку теоретичних засад сучасної педагогіки.

1.3.2. Головні напрями розробки теоретичних засад сучасної педагогіки

Одна з найгрубіших помилок – вважати, що педагогіка є наукою про дитину, а не про людину

Я.Корчак

Саме стосунки складають істинний об'єкт нашої педагогічної роботи

А.С.Макаренко

Бажаєш допомогти новачкові, працюй поряд з ним; бажаєш допомогти старій людині – працюй замість неї; бажаєш допомогти майстрові – не заважай; прагнеш допомогти дурневі – сам дурень!

Всех наук семена сокрыты внутри человека, тут их тайный источник.

Г.С.Сковорода

Суттєво, що всеосяжною характеристикою, головним завданням і ідеєю в сучасних умовах виступає, на думку В.В. Красєвського, перехід від рецептивно-відображального підходу до конструктивно-діялісного як в освітньому процесі, так і в педагогічній науці [1175, с. 9]. При цьому науковець особливо підкреслює, що зв'язок змін в освіті, з одного боку, і в науці, яка це вивчає, з іншого, – не є лінійною і жорстко детермінованою.

Розглядаючи складну взаємодію між освітою і культурою, дослідники відзначають, що нову ситуацію в світі, зокрема у галузі освіти, складають сьогодні два

чинники: невизначеність ключових параметрів соціального середовища й орієнтація на майбутнє [1237, с. 18].

Результати комплексних досліджень сучасного соціокультурного середовища дозволяють сформулювати висновок про виникнення нового образу світу – відкритого і складноорганізованого, такого, що безперервно виникає і змінюється нестійким, багатоваріантним, альтернативним чином [1237, с. 53].

Ця ситуація трактується сучасними дослідниками як перехід від класичної до неklasичної, і в окремих галузях – до постнеklasичної картини світу, а саме: від об'єктів до відносин між об'єктами, від культу детерміацій – до невизначеності і неоднозначності, від єдиності – до множинності інтерпретацій, від тотальності – до самоорганізації (у сфері ідеології – до толерантності, в методології – до системного плюралізму (В.Л. Алтухов, В.В. Василькова, О.М. Князева, С.П. Курдюмов, Н.В. Смірнова, В.С. Стюпін та ін).

Відтак, освіта як важливий суспільний інститут віддзеркалює процеси зміни класичної наукової парадигми в сучасному світі й формує новий, постмодерністський освітній простір, що зумовлює побудову постмодерністської парадигми децентристського педагогічного процесу, котрий, за В.А. Кушніром, передбачає співіснування різних автономних “центрів”, парадигм, методів, підходів тощо, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних [1255, с. 9]. За цих умов педагогічний процес постає відкритою, темпоральною, індетерміністичною, плюралістичною, емерджентною сутністю, яка утворює “середовище вільного становища”, у якому постійно щось зникає і щось виникає, і що чутливе до незначних впливів.

Вважається, що якщо модерністська парадигма педагогічного процесу, яка прийшла на зміну традиційній класичній парадигмі, орієнтується на досягнення повної, універсальної концепції, систематичності, несуперечності, тотальності, стабільності, то постмодерністська орієнтується на досягнення та підтримання аномалій, плюральності, недовершеності, хаотичності, індетермінованості, коли педагогічний процес розуміється як складний конгломерат та характеризується багатомірністю, полівалентністю. У першому випадку вчитель – “раціократ”, “функціонер порядку”, “слуга Розуму та Істини”; другому – “художник”, “архітектор”, “творець”. Відзначається, що свідомість педагога в постмодерністському розумінні орієнтована на безперервне оновлення, здобуття свободи [1255, с. 10], яка як біфуркаційна сутність належить до концептуальної площини синергетики. Тому відзначається, що “з синергетичного погляду модельне зображення процесу навчання можна описати мовою полів можливостей. Поле можливостей учителя й учнів створюють поле можливостей класу”, тут йдеться про можливості розвиватися в різних “темпосвітах” [1255, с. 89].

Отже, нині стає зрозумілим, що постала необхідність розвинути синергетично-постмодерністський підхід до освіти, який може бути охарактеризованим і як гештальтосвіта. Остання – це “процедура навчання, спосіб зв'язку того, кого навчають і того, хто навчає, учня та учителя – це не перекладання знань з однією голови в іншу, не повідомлення, освічення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта – це стимулююча, чи збуджуюча, освіта, відкриття себе чи співпраця з іншими людьми” [1059, с. 73]. Дещо подібне можна зустріти у Рабіндраната Тагора, який писав, що істинне виховання – не те, що втискується нам у голову, вмонтовується в неї із зовнішніх джерел. Мета автентичного виховання – вивести на поверхню людської істоти нескінченні джерела внутрішньої мудрості [1441, с. 159].

Слід зазначити, що принципи синергетично-постмодерністської освіти, які розглядаються вище, в цілому збігаються з принципом самоактуалізації гуманістичної педагогіки, коли синергетичний підхід до освіти і самої людини розуміється як цілісне явище, як “повернення до себе” [137].

Дослідники підкреслюють, що на зміну глобалізму універсальної пояснювальної схеми приходять плюралістична методологія, представлена взаємодоповнювальними "м'якими" методиками з гнучким настроюванням на культурну стилістику досліджуваного об'єкту [2228, с. 83-84].

У контексті сучасного етапу розвитку соціального наукового знання увагу науковців привертає останнім часом характер і тенденції розвитку педагогічної науки. Дослідники вважають, що звинувачення традиційної педагогіки в тому, що вона копіює природничонаукову методологію, мають певні підстави. Дійсно, вона протягом тривалого часу слідувала окремим канонам класичного ідеалу науковості, що виявлялося в зіставленні суб'єкта об'єкту пізнання, в суб'єктній елімінації, використанні принципу раціональної індукції в отриманні знання, зверненні до експерименту як основного способу перевірки теорії на істинність та ін. [1152, с. 21]. При цьому багато складнощів у розвитку педагогічної теорії, її слабка ефективність, суперечності між нею і практикою зумовили низький статус педагогіки і її незатребуваність у контексті соціально-економічних досліджень.

На думку фахівців у сфері методології педагогіки, до основних її недоліків можна віднести відсутність обговорення ефективності методів, що склалися, засобів пізнання, наявних пізнавальних установок, меж застосування тих або інших ідеалів науковості до дослідження проблем освіти, можливості отримання різних типів знання. Зокрема, в методології педагогіки майже не знаходять відображення нові тенденції в розвитку гуманітарного знання, прагнучого позбавитися обмеженості природничонаукового підходу, здатного подолати відчуження науки від життєвого світу людей.

Відчувається потреба педагогіці у легітимізації нових цілей, сенсів і цінностей освіти, необхідна кореляція їх з людиною, зі світом відчуттів і відносин, з його культурою, екологією, творчістю. Такий підхід приводить до появи нових педагогічних теорій, в яких гуманітарна складова представлена більш доцільно і збагачено. Проте нові світоглядні орієнтири, зміна змісту окремих педагогічних теорій не спричинили за собою зміну цілісної парадигми педагогічної науки.

На думку В.В. Краєвського, за сучасних умов можна виділити два напрями можливої трансформації парадигми педагогічної науки. *Перший* – зростання ролі міждисциплінарних досліджень в освіті і підвищення інтеграційної функції педагогічної науки. Одна наукова дисципліна, на його думку, не в змозі охопити всі складні соціальні умови і чинники, що визначають розвиток освітніх систем. *Другий* – підвищення теоретичного рівня і визначення статусу педагогіки як єдиної науки, що спеціально вивчає освіту [1173, с. 8].

Найважливіший напрям розвитку конструктивно-перетворювальних функцій педагогіки пов'язаний, на думку багатьох дослідників, з розробкою сучасної педагогічної теорії, що відповідає новим завданням і потребам освіти, новим реальностям світу, який принципово змінився. Так, В.В. Краєвський репрезентує обґрунтування низки методологічних умов формування педагогічної теорії [1172, с. 56]. По-перше, необхідно визначити власний об'єкт і предмет педагогічної теорії, відмінний від тих, якими займаються інші науки.

При цьому перед теорією її предмет постає як система відносин, що породжуються в процесі педагогічної діяльності. Таку теорію можна назвати теорією педагогічної практики, проте лише в тому випадку, якщо дотримується друга умова – збереження специфічних характеристик педагогічної дійсності на всіх рівнях теоретичного абстрагування.

Інша важлива умова реалізації інтеграційної функції педагогічної теорії пов'язана

з використанням знань, запозичених з інших наук. Сконцентрований в них соціальний досвід дає можливість теорії орієнтуватися на майбутнє, випереджати ту сферу практики, яку вона вивчає. Так, як відкреслював К.Д. Ушинський, філософія має бути основою педагогіки і повинна пронизувати всі її складові, а педагогу недостатньо засвоїти принципи та конкретні правила виховної роботи, йому також необхідно озброїтися знаннями основних законів людської природи і вміти їх застосовувати у кожному конкретному випадку [2373].

Важливою є також умова, пов'язана із орієнтацією на перехід від теоретичного знання до нормативного і тим самим – до перетворення педагогічної дійсності. Цей перехід можна уявити як рух думки, що пізнає, від теоретичної моделі, що відображає уявлення про буття, про те, що є в педагогічній дійсності, до нормативної моделі, що утілює загальне уявлення про належне, про те, яким має бути зміст і процес навчально-виховної діяльності, як здійснювати і перетворювати їх; від нормативної моделі до проекту, що реалізовує цю модель у конкретних формах діяльності.

Крім того, педагогічна теорія має відповідати сучасним вимогам до будь-якої теорії як системи узагальненого знання, пояснення тих або інших сторін дійсності: логічна залежність одних елементів від інших, виводимість змісту теорії з її початкового базису, системність теоретичного знання, безпосередність його зв'язку з певними філософськими знаннями, кількісна обмеженість складових теорії.

Аналізуючи педагогіку як сукупність теорій, Б.І. Коротяєв розглядає теорію як змістову і формалізовану систему [1146, с. 42]. Відтак, педагогічна теорія як змістовна система – це сукупність наукових знань і фактів, здобутих на основі наукових досліджень і практичної діяльності людини. Ця теорія володіє ознаками повноти і насиченості фактичним матеріалом – емпіричними і експериментальними фактами прикладами; ілюстративними даними, розгорненими думками, описами, доведеннями, посиланнями на джерела документального і літературного характеру. Суттєво при цьому, що змістові теорії, які знаходяться у стадії розробки, характеризуються, крім того, недостатньою впорядкованістю, і іноді її елементи хаотично розпорошені по багатьом джерелам. У більшості випадків вони переобтяжені апаратом і описом методів дослідження, доказами. Педагогічна ж теорія як формалізована система – це така сукупність здобутих наукових знань, яка побудована за законами і правилами формальної логіки. Така теорія має здатність до концентрації, вона свій об'єкт і предмет може відобразити за допомогою абстракцій у "чистому вигляді". Межу між змістовими і формалізованими системами слід уважати умовною, тим більше що перші та другі системи відображають змістову природу об'єктів.

Розглядаючи педагогічну теорію як внутрішньо диференційовану, але цілісну систему знань, що характеризує логічна залежність одних елементів від інших, виводимість змісту теорії з деякої сукупності тверджень і понять – початкового базису теорії – за певними логіко-методологічними принципами і правилами, Б.І. Коротяєв виділяє в кожній теорії наступні її структурні елементи: ідеї – початкові положення (пов'язуючий матеріал); поняття (матеріал, що описує); закони або закономірності (пояснюючий матеріал); принципи, правила, рекомендації.

Педагогічна теорія завжди має свій об'єкт і предмет. Об'єкт теорії – це те, що описує теорія, тобто сукупність реальних явищ. Предмет теорії – це те, що вона пояснює, тобто закономірні зв'язки і відносини, що функціонують у структурі об'єкту. Б.І. Коротяєв формулює критерії, за якими ті або інші системи знань можуть бути віднесені до класу теорій [1146, с. 10]. Система знань повинна: мати свої структурні елементи – ідеї, поняття, закони, принципи і правила; мати свій об'єкт і предмет, бути відносно самостійною; характеризуватися несуперечливістю і разом з тим здатністю до саморозвитку, до прогнозування

Формалізовані теорії в дидактичних системах характеризуються, крім того, додатковими властивостями, що мають принципово важливе значення для цілей їх

засвоєння. Формалізована теорія здатна концентруватися у вигляді матриці і розгортатися в контексті докладного викладу і розповіді з використанням даних літератури, досвіду, фактів і прикладів.

Досліджуючи структуру і функції педагогічної теорії, Г.В. Воробйов звертає увагу на необхідність визначення, в першу чергу, об'єкту теорії. Оскільки педагогіка є одночасно і базисною, і прикладною наукою, її об'єктом постають як особистість вихованця, так педагогічний процес як технологія формування цієї особистості. Педагогіка одночасно вивчає особистість і творить її відповідно до певного ідеалу [502, с. 40].

У структурі педагогічної теорії Г.В. Воробйов виділяє наступні структурні компоненти:

1. Перше структурне утворення – це безліч зафіксованих дослідних фактів, експериментальних кількісних і якісних спостережень, що мають попереднє науково-педагогічне осмислення, але вони ще не одержали теоретичного обґрунтування і не включені в діючу наукову теорію.

2. Друге структурне утворення – це початкова методологічна основа педагогічної теорії. Вона полягає в чіткому усвідомленні того, які твердження приймаються дослідниками як припущення, істинність яких постулюється; містить перелік тверджень як загальні і приватні педагогічні закони, вже встановлені дослідженнями, а також перелік базисних законів інших, суміжних з педагогікою наук, які беруться до уваги при розробці якої-небудь нової змістової теорії. За даним структурним компонентом у педагогіці не існує загальновизнаного корпусу законів з точними формулюваннями. У практиці наукових публікацій має місце масове неусвідомлюване постулювання істинності багатьох тверджень, що дозволяє їх авторам одержувати наперед запроєктовані висновки. Це вкрай ускладнює дійсне вирішення проблеми, оскільки на цю проблему накладаються все дедалі нові псевдонаукові нашарування, що викликають через помилки в кінцевих і проміжних ланках теоретичного синтезу.

3. Третє структурне утворення педагогічної теорії – це методи доказу і правила висновку. Кожна наука на додаток до законів формальної і діалектичної логіки відповідно до своєї галузі дослідження понятійно-об'єктно-наочною термінологічною системою, відомими нею законами і, головне, свідомо прийнятими допущеннями розробляє правила логічного висновку, засоби доведення і конструювання спроможних, змістових, внутрішньо несуперечливих думок, висновків, законів. У педагогіці для розробки цього структурного компоненту теорії майже нічого не зроблено. Саме тому початкові формулювання тем і завдань дослідження часто беззмістові, внутрішньо суперечливі, не містять проблемного аспекту, а результати багатьох завершених робіт бездоказові.

4. Четверте структурне утворення педагогічної теорії – це так зване "тіло" теорії, тобто сукупність належним чином виведених з дослідницького матеріалу наслідків, доведених тверджень, якісних інтерпретацій кількісних характеристик, чітко сформульованих загальних і часткових законів.

5. Нарешті, п'ятий структурний компонент педагогічної теорії – це система критеріїв (засобів) орієнтації теорії, що розробляється, в змістових і тимчасових відносинах як частина, що має знайти своє місце в цілому і благополучно зістикуватися з цим цілим, яке в кожен теперішній момент представляє діючу систему науково-педагогічних знань. Тільки в цьому випадку часткова теорія, яка розробляється, працюватиме на ціле, не спотворюючи своїми невиправданими претензіями інших сторін педагогічного процесу. У цьому п'ятому структурному компоненті теорії повинна знайти своє місце і система діагностичних критеріїв (засобів), за допомогою яких за низкою параметрів констатується стан практики, а також дані для реалізації нової теорії в педагогічному процесі [502, с. 40].

Аналіз структурних компонентів педагогічної теорії дозволяє Г.В. Воробйову

розглянути й її *основні функції*.

1. Описова функція. Систематичне, завершене, однозначне відображення об'єкту і предмету даної теорії в загальноприйнятій понятійно-термінологічній системі педагогічної науки. Описова функція забезпечує однакове розуміння і тлумачення об'єкту і предмету, виключає широко поширене порушення одного з основних законів формальної логіки – закону тотожності. Існування і єдність об'єкту є найважливішим критерієм усебічності і науковості опису. Невирішені проблеми: полісемантичність педагогічної термінології; запозичення і вживання термінології, не забезпеченої реальним науково-педагогічним змістом.

2. Пояснювальна функція. Реалізація цієї функції можлива, якщо теорія розкриває об'єктивні причинно-наслідкові зв'язки на репрезентативній (не випадковій) основі. Ці зв'язки знаходять своє вираження в законах і закономірностях. Педагогіка в цьому відношенні спромоглася результатів в основному лише на рівні чіткої фіксації тенденцій, що фіксують істотний зв'язок. Пояснювальна функція теорії полягає також і в тому, щоб віднести педагогічне явище як частину до чогось цілого, або в обґрунтуванні тлумачення його як прояву більш загального соціального процесу; з поясненням ми маємо справу і в тих випадках, коли розкриваємо генезис педагогічних явищ. Тут виявляється проблема: конструктивні форми і технологія взаємодії педагогіки з іншими науками.

3. Прогностична функція. Здійснюється на інтуїтивній основі, методом проб і помилок. Для реалізації цієї функції потрібно знати закони зміни параметрів, що входять до складу пояснювальних педагогічних законів, діючого стаціонарного педагогічного процесу. Пояснювальні закони, що описують дійсність, невічні; їх дія міняється із зміною соціально-економічної і політичної структури суспільства.

4. Методологічна функція. Вона спрямована на вирішення двох завдань: завдання формулювання нормативних вказівок по відношенню до теорії, що близько стоїть до освітньої практики, і завдання асиміляції певною загальною педагогічною теорією основних дескрипторів більш часткової теорії. Таким чином, між загальною і частковою теорією мають бути не методологічне підпорядкування часткового загальному, а інтеграційна асиміляція часткового загальним.

Підкреслюючи взаємозв'язок функцій педагогічної теорії, слід зазначити, що на певних етапах розвитку наукового знання окремі функції набувають особливого значення.

Аналіз чинників, що обумовлюють зміну підходів і характеристик і способів отримання наукових знань у області освіти, дозволяє В.В. Краєвському дійти висновку про те, що вони визначаються не стільки змінами в самій освітній діяльності, скільки загальним напрямом руху думки, що пізнає, в даній сфері [1173, с. 8]. Стосовно педагогіки це означає рух до створення нормативно-методологічних і теоретичних орієнтирів для концептуального і проектувального освоєння різних аспектів і розділів освіти, яка реалізується в дослідницькій і проектувальній діяльності.

На думку багатьох авторів, сам тип педагогічної науки, що склався на сьогодні, мононаочний, вузькодисциплінарний, принципово неадекватний тим проблемам, які виявилися у сфері освіти. Педагогічна наука, дійсно орієнтована на практику, сьогодні повинна бути комплексною, полідисциплінарною, оскільки вона пов'язана з побудовою складних синтетичних об'єктів, що сполучають воедино конкретні дослідження і проекти освітніх систем, програми і технології освітніх процесів, експертні оцінки і засоби контролю їх ефективності.

Відтак, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в даний час формується новий тип науковості в освіті – науковість проектно-програмного типу. Її ядро складають діяльності проектування і програмування, основна характеристика яких полягає в тому, що вони розробляють, формують і створюють нові, ще не існуючі практики освіти. У рамках даного типу науковості формується поняття практико-

орієнтованої науки, яка має своїм предметом розвиток певних складних об'єктів і їх змісту. Це наука, яка займається вирощуванням того або іншого типу освітньої практики. Таким чином, сьогодні все більш очевидним стає теза про те, що побудова практико-орієнтованої науки у сфері освіти неможлива без одночасної, паралельного побудови науко-орієнтованої практики. Це завдання подвійне і його вирішення пов'язане з визначенням принципово нових напрямів наукового пошуку в соціальній області, нових способів дії в ній, нових форм організації поліпрофесійних колективів і самої науково-освітньої діяльності, взагалі – нового типу науковості у сфері культури й освіти [1123, с. 58].

Відтак, кардинально має бути переглянутий також і характер самого знання (перш за все психологічного і педагогічного) у сфері освіти і культури. Повинне нарощуватися знання не тільки про "предмет що існує", а знання "самого предмету" – в його сутності, тобто його місці в світі людини. Джерело подібного знання не в класичних дослідженнях того, що є, а головним чином в реальному осмисленні і проектуванні того, що можливо і доцільно в конкретній соціокультурній ситуації. Це і є новий тип науковості (і за характером знання, і за способом його отримання); тут знання є одночасно і одномоментним, і системним (тобто поліпредметним), як технологічним, так і суб'єктивним [1123, с. 58-59].

У контексті нового, що формується, типу науковості в освіті по-новому постає питання про співвідношення фундаментальних і прикладних педагогічних досліджень. О.В. Бережнова при аналізі співвідношення фундаментального і прикладного в існуючій науковій практиці і в її методологічному осмисленні доходить висновку про існування, принаймні, трьох форм утілення фундаментального і прикладного в науці [224, с. 7]: поділення наук на фундаментальні і прикладні; співіснування фундаментальних і прикладних досліджень у рамках однієї науки; реалізація фундаментальної і/або прикладної функції окремого дослідження.

Крім того, вона виділяє істотні характеристики фундаментальних і прикладних досліджень в освіті, що відображають специфіку педагогіки. І в тому, і в іншому вигляді досліджень обов'язково здійснюється звернення до емпіричної області, тобто до практики, в початковому пункті дослідження, як спеціально це підкреслює авторка. Це відбувається тому, що педагогіка вивчає ту частину реальності, яка включена в освітню діяльність, в педагогічну практику. Стимулом для розробки прикладного дослідження постають як традиційні, так і нові недоліки і труднощі в практиці.

Основою фундаментального педагогічного дослідження є також потреби практики, але, загалом, і в неявному вигляді. Прикладне значення такої роботи усвідомлюється не відразу і не всіма.

Особливу увагу слід звернути на те, що в кожному з цих двох типів досліджень здійснюється побудова теоретичних моделей, що відображають об'єкти, які вивчаються. У прикладному дослідженні теоретична модель будується на підставі або в рамках вже наявної теорії. У фундаментальному дослідженні теоретична модель відображає нову теорію, створену на основі критичного осмислення наявних теорій [224, с. 8].

Таким чином, проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що в епоху кардинальних соціокультурних трансформацій певні теоретичні положення і концептуальні схеми традиційної педагогіки втратили свій пізнавальний і особливо прогностичний потенціал, що виявляється, перш за все, в слабкому впливі педагогічної теорії на практику.

Посилення конструктивно-перетворювальної ролі сучасної педагогічної науки передбачає випереджальний розвиток педагогічних теорій як цілісної сукупності системного знання, що виконує взаємопов'язані і взаємообумовлені функції. *Сучасна педагогічна теорія, її склад, структура, функції детермінуються парадигмальними змінами наукової картини світу, переходом до неklasичної і постнеklasичної*

реконструкції наукового знання, що виявляється в наступних характерних особливостях:

– безперервна інтенсивна і випереджальна практика розвитку науки з урахуванням взаємозв'язку еволюційних і революційних шляхів її розвитку (з особливою роллю останніх в умовах парадигмального реформування освіти); системне, цілісне міждисциплінарне дослідження педагогічної дійсності, що дозволяє перейти до теоретичного, фундаментального рівня досліджень з адекватною йому фіксацією результатів у концептуальній формі;

– розробка нових педагогічних теорій, що творчо розвивають в сучасних умовах основи вітчизняної та зарубіжної педагогіки і приводять до цілісного віддзеркалення педагогічної дійсності;

– міждисциплінарний синтез знань про людину та світ як основу розробки нових педагогічних теорій;

– посилення динамізму, гнучкості, оперативності і технологічності в організації проектно-пошукових розробок в освіті;

– розвиток логіки і методів досліджень з орієнтацією їх на пошукові і фундаментальні дослідження, в яких особливу роль відіграють теоретичні методи та їх евристичні компоненти [928].

1.3.3. Структура теоретичної побудови педагогіки

Я помітив, що тільки дурні люди хочуть, щоб всі були однакові. Хто розумний, той радий, що на світі є день і ніч, літо і зима, молоді і старі, що є і метелики і птаха, і різного кольору квіти і очі і що є і дівчатка, і хлопчики. А хто не любить думати, того різноманітність, яка примушує працювати думка, дратує.

Я. Корчак

Розглянемо деякі **суттєві теоретико-методологічні детермінанти формування педагогічної теорії**. Кожна наукова дисципліна, науковий напрям базується на відповідній **парадигмі** (сукупності базових положень науки, що відображають актуальне поле її дослідження та наукові умови його проведення), системі **понять, категорій** (яка складає концептуальний базис цієї дисципліни), **певній методології** (системі методів та наукових способів їх реалізації у процесі наукового дослідження), корпусі виявлених **законів і закономірностей**.

Педагогічні категорії, поняття (форма мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак; думка або система думок, що узагальнює, вирізняє предмети деякого класу за визначеними загальними і специфічними для них критеріями; думка, яка синтезує в узагальненому вигляді предмети та явища дійсності і зв'язки між ними [109, с. 70-75; 422, с. 46]) є основною формою організації наукових знань (С.У. Гончаренко, В.І. Журавльов, Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, В.І. Лозова, П.Г. Москаленко, Г.С. Сухобська, Г.В. Троцько, М.М. Фіцула, Ф.А. Фрадкін, П.К. Холмогорцев, М.Д. Ярмаченко та ін.), оскільки вони виражають в узагальненому вигляді весь корпус педагогічних ідей, концепцій, законів, закономірностей.

Загалом, **педагогічна система** може розумітися як тріадна: **рух** реалізує мотиваційно-телеологічний компонент освіти (ціль-еталон освіти, її результат-продукт), **взаємодія** – суб'єктний компонент (учасники освітнього процесу), **зв'язок** – змістовий компонент (зміст – способи, засоби, форми, методи навчання і виховання).

В.М. Галузинський і М.Б. Євтух, визначають три види педагогічних категорій [535, с. 50-52].

1. Методологічні категорії: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип. Ці категорії можна інтерпретувати як такі, що відповідають **зв'язку** – одному з трьох аспектів універсального пояснювального принципу.

2. Процесуальні категорії: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси. Ці категорії відповідають *руху*.

3. Суттєві категорії: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління ВНЗ, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій у закладах освіти, гуманізація та гуманітаризація ВНЗ. Ці категорії відповідають *взаємодії*.

Цікавою є класифікація П.К. Холмогорцева, яка була розроблена у 70-ті роки ХХ ст., проте позиція автора привертає й нині увагу, бо здійснювалася спроба побудувати ієрархічну класифікацію основних категорій педагогіки. Вважаємо, що розвиток ідеї автора можна реалізувати через реалізацію цієї класифікації у контексті тріадного принципу. Такий підхід дає можливість уявити зазначену класифікацію не тільки у вигляді ієрархізованої системи, але й відобразити у взаємозв'язку її складових і водночас представити у динаміці, русі, враховуючи постійний розвиток категоріального апарату, що має відображати зміни соціального замовлення суспільства та стан науки. П.К. Холмогорцев диференціював сукупність категорій педагогіки на шість діалектично взаємопов'язаних груп [2481, с. 112], які відповідають трьом аспектам універсального пояснювального принципу.

ЗВ'ЯЗОК,

який включає "матерію" педагогічної науки,

котра кристалізує, зв'язує її аспекти – (1) та її залежності-детермінанти – (2)

(1) Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес. Ці категорії виражають собою "матерію" педагогічної науки, форми її існування і прояву.

(2) Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії. Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.

РУХ,

який включає процес – (1) та його організуючо-цільові аспекти – (2)

(1) Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості. Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.

(2) Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.

ВЗАЄМОДІЯ,

яка включає форми педагогічної взаємодії – (1)

та "носії" цієї взаємодії, через які вона реалізується – (2)

(1) Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми відносяться до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.

(2) Зміст, знання, вміння та навички – категорії для означення матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.

Розглянемо деякі педагогічні категорії і поняття більш докладно.

Метод (від грецьк. "спосіб пізнання") може розумітись як специфічний спосіб досягнення певної мети, як сукупність прийомів, операцій практичного чи теоретичного пізнання, освоєння дійсності. Диференціюючи сферу реалізації методів, можна виділити загальні та спеціальні методи наукових досліджень (що базуються на філософських, загальнонаукових принципах пізнання дійсності). Загальні методи включають методи емпіричного, теоретичного та теоретико-емпіричного дослідження, в той час як спеціальні методи спрямовані на формалізацію складних соціальних та природних процесів, на надання їм кількісного виразу через відповідні параметри. У

сфері психолого-педагогічних наук метод можна розуміти як систему, алгоритм послідовних взаємозалежних дій всіх учасників освітнього процесу в контексті певних умов, що забезпечує досягнення поставленої освітньої мети (у цьому метод наближається до *технології*). Отже, метод, зокрема педагогічний, характеризується певними ознаками: а) метою навчання, виховання, освітнього процесу в цілому, б) способом реалізації мети навчально-виховного процесу в) характером взаємодії його суб'єктів.

Екстраполяцію (переломлення) аспектів конкретної наукової дисципліни на інші предметні галузі наукового дослідження можна називати *підходом*. Підходом можна також називати й екстраполяцію ідей певного наукового напрямку на предмет дослідження, наприклад, *цивілізаційний підхід* означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми. Суттєво, що термін "підхід" має багато спільного з терміном "метод". Так, термін "підхід" може трактуватися як сукупність прийомів, способів у пізнанні об'єкта дійсності. Підхід, що також вважається особливою формою пізнавальної і практичної діяльності людини, може розумітися як розгляд педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження процесу, – базова ціннісна орієнтація, яка визначає позицію педагога.

Вимір – це науковий термін (категорія) (близький поняттю "підхід"), який метафоричним чином виражає особливості наукової рефлексії, системи наукового дискурсу та ідей у рамках 1) тієї або іншої наукової дисципліни, 2) галузі дослідження чи 3) форми суспільної свідомості (філософії, науки, моралі, права, політики, релігії, мистецтва), 4) соціально-політичної реальності, явища. Вимір може розумітися як концептуально-методологічний спосіб організації системи наукових ідей, що відображають той або інший аспект соціальної реальності.

Рівень також є близьким до підходу. Це – *пізнавальна площина* аналізу та інтерпретації того або іншого предмета чи явища дійсності. Наприклад, пізнання педагогічного явища на *концептуальному рівні* означає інтерпретацію та аналіз цього явища у контексті певних ідей, концептів, теоретичних конструктів. *Методологічний рівень* – інтерпретація та аналіз педагогічного явища у контексті методології – системи методів та наукових способів їх реалізації у процесі наукового дослідження. В експериментальних дослідженнях рівень також виражає якісний стан досліджуваних об'єктів.

Закон і закономірність. Тріадність реальності – *рух, зв'язок, взаємодія* – зумовлює три види законів та закономірностей, які виявляють принцип самототожності цих трьох аспектів. Закон і закономірність проявляються через зв'язок між відповідними умовами та повторювальним результатом взаємодії й руху цих умов.

При цьому, закон і закономірність постають методологічно ізоморфними сутностями, оскільки виражають внутрішні і необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки (відношення) між педагогічними явищами, які обумовлюють їх необхідне виявлення, розвиток і ефективність процесів виховання, навчання і розвитку. "Звідси створюється враження про певну ідентичність понять "педагогічний закон" і "педагогічна закономірність", які за своєю сутністю часто збігаються. Тому можливе їх використання в деяких випадках для позначення одних і тих же феноменів. Однак це не заважає дослідникам виявляти відмінності між законом та закономірністю: збігаючись загалом на рівні понятійних абстракцій, вони набувають специфічних ознак на рівні дійсності: якщо під законом розуміється "внутрішній, істотний, стійкий зв'язок явищ, що постійно повторюється", то "закономірність" уживається, передусім, для характеристики об'єктивно зумовленої послідовності явищ... Поняття закономірності використовується також і в тих випадках, коли потрібно підкреслити, що те або інше явище виникло не випадково. Тому якщо педагогічні закони більшою мірою виражають внутрішні зв'язки педагогічних явищ, то закономірності – їх зовнішній аспект.

Закономірність у педагогіці виступає як: окрема, більш конкретна форма прояву закону (М. Данілов); недостатньо точно пізнаний закон (В. Красєвський, І. Лернер); факт наявності постійного і необхідного зв'язку між явищами (І. Підласий) тощо" [2174, с. 198-199]. Відтак, закономірність, на відміну від закону, має менший ступінь подійної "примусовості" та масштаб застосування, коли закономірність відображає не жорстко детермінований характер об'єктивної необхідності, а лише той чи інший ступінь імовірності її вияву.

Відповідно існують три базових групи законів і закономірностей: закономірності руху (процесу), закономірності зв'язку (структури), закономірність взаємодії (функцій). Таким чином можна говорити про:

1) закон та закономірність руху (рухова, динамічна закономірність) виражає повторювальний процес зміни системи, що має місце кожного разу, коли виявляється набір відповідних взаємопов'язаних умов, параметрів, детермінант;

2) закон та закономірність зв'язку (системна закономірність) виражає повторення структури систем, а також системи певних зв'язків, що має місце кожного разу, коли виявляється набір відповідних взаємопов'язаних умов, параметрів, детермінант;

3) закон та закономірність взаємодії (функціональна закономірність) виражає повторювальні умови взаємодії предметів і явищ світу, коли процес взаємодії відомих елементів приводить до певного (а не до будь-якого) результату.

Можна говорити про виокремлені І.П. Підласим [1831] **загальні закономірності педагогічного процесу**: *закономірність управління* (залежність ефективності педагогічного впливу від інтенсивності зворотних зв'язків між учнем і викладачем); *закономірність стимулювання* (залежність педагогічного процесу від дії внутрішніх стимулів і мотивів навчально-пізнавальної діяльності); *закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики*; *закономірність єдності зовнішньої* (педагогічної) і *внутрішньої* (пізнавальної) діяльності; *закономірність єдності завдання, змісту, організаційних форм, методів і результатів виховання та навчання*; *закономірність динаміки педагогічного процесу* (педагогічний процес як розвивальна взаємодія між вихователями та вихованцями має поступальний, етапний характер: що вищі проміжні досягнення, то вагоміші кінцеві результати) тощо.

Крім того, у вітчизняній дидактиці діють такі **закони**, як: *закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання* виявляє об'єктивний процес визначального впливу суспільних відносин, соціального устрою на формування основних компонентів навчального процесу; *закон виховного і розвивального навчання* розкриває співвідношення опанування знань, навичок, умінь і всебічного розвитку особистості учня, тобто передбачає наявність значного виховного впливу будь-якого навчального заходу, і навпаки – надання процесові опанування знань, навичок і умінь виховного забарвлення; *закон зумовленості навчання характером діяльності учнів* з'ясовує співвідношення між педагогічним керуванням і розвитком особистої активності учнів як суб'єктів учіння, між способами організації дидактичного процесу та його результатами, тобто власне характер навчально-пізнавальної діяльності учнів має формувати зміст навчання та визначати основні напрями їхнього професійного становлення і вдосконалення; *закон цілісності та єдності дидактичного процесу* виявляє співвідношення частини та цілого в дидактичному процесі, необхідність гармонійного поєднання всіх його компонентів; *закон єдності та взаємозв'язку теорії і практики навчання* розкриває співвідношення між змістом і методами навчання та майбутньою діяльністю учнів, залежністю дидактики від сучасної практики. У зв'язку з цим більшість занять мають бути фундаментально і професійно спрямованими й здійснюватися за допомогою практичних методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [2174, с. 196-197].

Узагальнення педагогічних законів дозволило В.С. Воробйову виділити п'ять критеріїв їх класифікації [503]: *сила впливу* основного чинника (жорстко детерміновані і

статистичні закони); *форма вираження* (закони причинно-наслідкові, заборон, критичних значень навантажень учнів – емоційних, інтелектуальних, моральних, фізичних тощо); *рівень впливу* (масштаб дії: система освіти в цілому, навчальний заклад, однорідна мікрогрупа); *порядок* (закони зміни законів); *призначення дії* (імперативні, координаційні, варіативні). Шостим критерієм можна вважати парадигмальні рамки використання закону, що визначають наше розуміння того чи іншого закону як такого.

Руху відповідають такі критерії, як сила та рівень (масштаб) впливу закону (чим більше "сила" закону, тим більшим є масштаб його реалізації); *зв'язку* відповідають такі критерії, як порядок (закон законів) та парадигмальні рамки закону (коли педагогічна парадигма визначає порядок використання законів); *взаємодії* – форма вираження законів та їх призначення (форма вираження законів визначає їх призначення, тобто спрямованість їх дії).

Розглянемо провідні *наукові підходи*, які можна диференціювати відповідно до трьох фундаментальних аспектів буття – *руху, взаємодії, зв'язку*. Слід сказати, що добір підходів відповідно до трьох означених аспектів (критеріїв) – це достатньо умовна процедура, оскільки деякі підходи в силу їх універсального характеру можна віднести відразу до декількох аспектів. Суттєво, що зазначені підходи тут класифіковано за голограмно-фрактальним тріадним принципом, коли кожен з трьох аспектів буття відображає (вміщує) інші аспекти.

I. РУХ

1. Рух

Акме-цільовий, розвивальний, стратегічно-орієнтований підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості. Відтак, цей підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес як даність, як перманентну самодостатню сутність: "рух – все, мета – ніщо"; подібним чином на Сході зустрічається орієнтація на процес діяльності, а не на отримання її плодів.

Професіографічний підхід орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, які, зокрема, орієнтуються на ОКХ спеціаліста, на інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності.

2. Взаємодія

Задачно-ситуативний підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних задач, ситуацій – своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування трьох аспектів людини – особистості, фахівця, громадянина.

Технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка відносно суворо регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу.

Рефлексивний підхід – спрямовує навчально-виховний процес на створення педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу.

3. Зв'язок

Подійний підхід – це використання у педагогічному дослідженні принципу часу (лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів. Такий підхід виявляє наступні категорії: лонгітюдність, симультанність, синхронічність, діахронічність, реципроктність (взаємність) та ін., які пов'язані із аналізом педагогічної дійсності через призму часових відношень та подійних масштабів, трансформації подій, проблеми їх меж та динаміки і швидкості розгортання, їх інформаційної насиченості як в об'єктивному, так і психологічному ракурсах (наприклад, життя людини може складатися з великої кількості подій, а може й включати лише декілька визначних життєвих віх).

Історико-логічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та тенденції тощо.

Коеволюційно-ноосферний підхід – урахування в процесі розвитку людини різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають поєднуватися, сполучатися, відповідати один одному з метою створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення). При цьому педагогічний процес орієнтується на принципи актуалізації ноосфери – особливого ментально-духовного стану людини і суспільства, сфери взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"). Відтак, ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Це також розумна творча сила мислення і діяльності більшості людей у біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Загалом, ноосфера потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі.

II. ВЗАЄМОДІЯ

1. Рух

Стимульно-інформаційно-ресурсний підхід орієнтує педагогічний процес на створення багатого інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває, розвиває) внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Він також передбачає якомога ефективне використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ

Природовідповідно-диференційований підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

2. Взаємодія

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

Критико-конструктивний підхід реалізує можливість критичного підходу (взаємодії) до традиційних наукових стереотипів, що склалися в сучасній педагогічній науці, що, у свою чергу, передбачає процес конструювання – перетворення педагогічної дійсності чи навіть створення дещо нового в її рамках.

Діяльнісно-праксеологічний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний підхід (який виявляє діяльнісну, суб'єктну і контекстно-змістову складові) відповідно до якого реалізація освітньої мети досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції майбутнього фаху.

3. Зв'язок

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципроктна, гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ. "брати участь") ґрунтується на *теорії партисипативності*, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. ХХ ст. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Відтак, цей підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану цільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників цього процесу у напрямку вирішення тієї або іншої педагогічної задачі, реалізації певної освітньої мети.

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. Відомо, що при "об'єктній" орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності за таким підходом знаходиться поза нею. При цьому людина несвідомо (або напівусвідомлено) локалізує себе в таких ситуаціях (а з боку стороннього спостерігача здається, що випадково попадає в них), коли виявляється змушеною змінюватися, розвиватися вже внутрішньо. Це – доля "людини зовнішньої". При "суб'єктній" орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, наприклад, зі звертанням до релігії, або до психотехнічних прийомів, або того або іншого різновиду самоаналізу. Це – доля "людини внутрішньої". При цьому в осіб із суб'єктною й об'єктною орієнтаціями внутрішня картина життєдіяльності суттєво відрізняється. У цілому, суб'єктно-орієнтовані люди характеризуються більш широким колом життєвих переживань (це, в першу чергу, переживання подій індивідуально-психічного типу і подій, що відносяться до змін фізичного середовища). Особи із суб'єктною орієнтацією відрізняються великою "вагою" подій сфер "батьківська родина", "місце проживання", "Я", "спілкування", "робота". Об'єктно-орієнтованим людям більш властиво будувати своє майбутнє з урахуванням негативного життєвого досвіду. Серед часових параметрів у суб'єктно-орієнтованих людей є більшим середній час антиципації радісних подій, що характеризує їх більш широкую тимчасову перспективу щодо радісних змін свого життя [1135, с. 16, 27].

ІІІ. ЗВ'ЯЗОК

1. Рух

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого

оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це, певною мірою, інформаційно надлишковий спосіб передачі наукових даних (характерний для природних мов), які потім мають отримати певну наукову інтерпретацію. Такий підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, нарратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно – це форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в нарративному сенсі) його описати. Головними характеристиками нарративного підходу є *ретроспективність* – аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; *перспективність* – залежність історичної оцінок: від власної авторської позиції дослідника; *вибірковість* – добирання саме тої інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; *специфічність* впливу соціально-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; *комунікативність* впливу на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; *фіксована* взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника [417].

Герменевтичний підхід передбачає побудову діяльності педагога не стільки на основі його знань про дитину, скільки на здатності зрозуміти ("прочитати") внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя дитини. При цьому інформація про дитину розглядається педагогом не як завершальний матеріал, а як такий, що постійно розвивається, який щоразу створюється, не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном (С.У. Гончаренко). Загалом, герменевтичний підхід вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій "сенс", "розуміння". Це дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування. Відтак, такий підхід пов'язує особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу із сенсами розвитку проектованої системи. Це дозволяє зазначеним суб'єктам самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем.

Філософсько-антропологічний підхід – базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності через призму комплексу людинознавчих дисциплін. Він знаменує собою переорієнтацію педагогічної парадигми від знанневих орієнтирів освіти на людиномірні цінності навчально-виховного процесу.

2. Взаємодія

Фундаменталізаційний підхід – передбачає орієнтацію навчального процесу на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій [951, с. 30].

Системно-синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та аналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності

стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку. За допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення. Відтак, синергетичний підхід вивляє спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей підхід реалізує принцип *взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

3.Зв'язок

Цивілізаційно-середовищний підхід вимагає умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості вихованця. Він також передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, такий підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми.

Нормативно-аксіологічний підхід розглядає педагогічний процес з точки зору його відповідності певним нормативним критеріям суспільства, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити всю систему відношень "людина-суспільство-природа" для проєкції її основних характеристик на процес реалізації освітніх завдань. У цілому аксіологічний підхід ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напряму наукових досліджень, які стосуються аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства, його морально-ціннісним імперативам.

Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через призму системоутворювальних культурологічних понять ("культура", "культурні зразки", "норми", "цінності", "побут", "спосіб життя", "культурна діяльність", "полікультурність", "транскulturність", "інтеркультурність" та ін.). Загалом, метою культурологічної освіти стає людина культури, змістом – культура як середовище, а культуротворчість – спосіб розвитку людини в культурі.

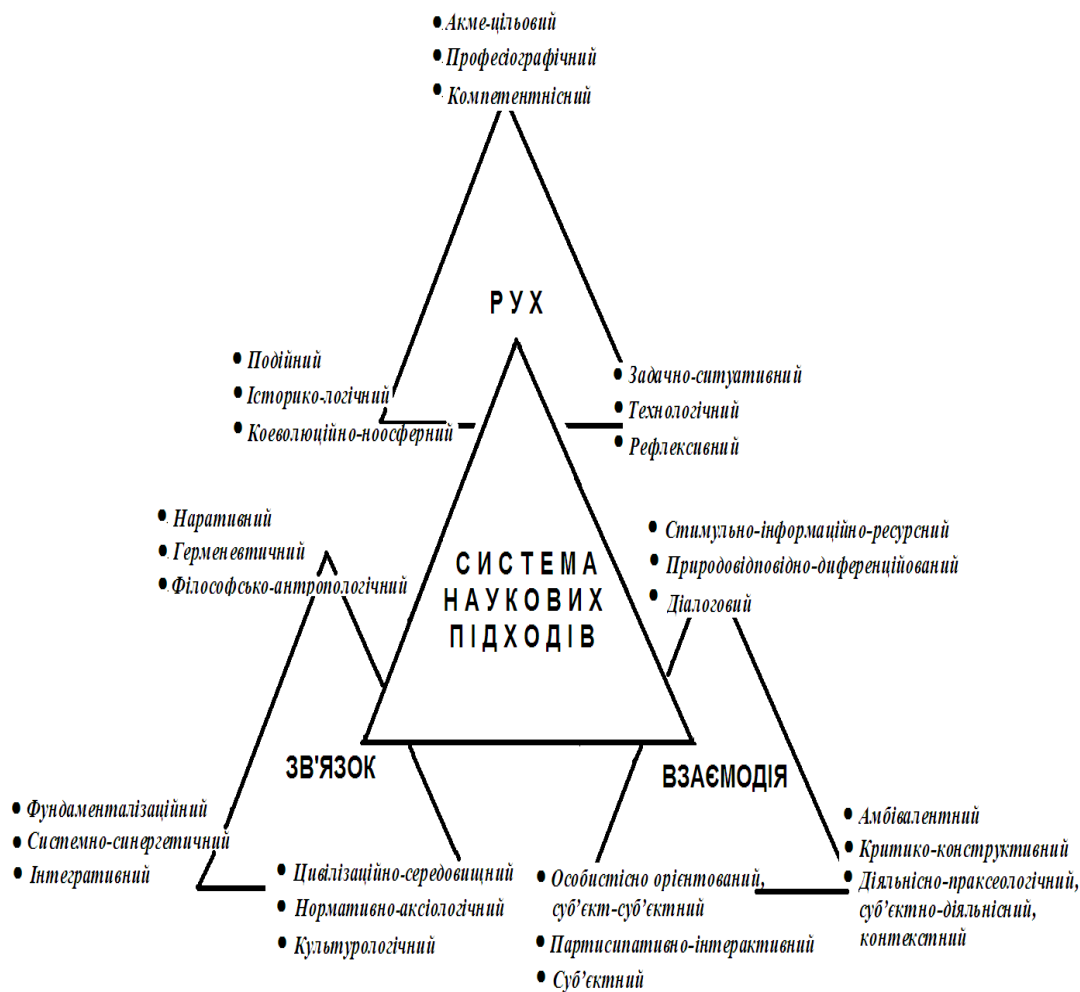


Рис. 1.11 Фрактально-голограмна структура наукових підходів

Слід відзначити, що аналізовані підходи мають багато спільного з психолого-педагогічними *принципами*, у площині яких вони реалізуються. Можна говорити про такі головні принципи, як: *гуманізації* (гуманістична орієнтованість навчального процесу, що реалізується у системі заходів, спрямованих на визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей), *демократизації* (демократичний характер відносин усіх учасників освітнього процесу), *неперервності* (цілісність та неперервність усіх процесуальних та системних аспектів освіти), *фундаменталізації* (спрямованість освіти на фундаментальний, міжпредметний характер знань), *персоніфікації* (особистісно орієнтований зміст навчального процесу, врахування особистісно-діяльнісних особливостей та ціннісних орієнтацій суб'єктів полікультурної взаємодії), *ефективності* (якщо інтегративні курси побудовані і функціонують на основі проблемного підходу до змісту навчання, то запланований результат досягається з найменшими зусиллями за мінімальний термін); *системності* (спрямованість навчального процесу на системну цілісність у побудові та аналізі полікультурних освітніх процесів), *діалогічності* (духовно-ціннісна орієнтація людини і більшою мірою її розвиток здійснюються у процесі взаємодії учасників освітнього процесу, змістом якої є обмін інтелектуальними, емоційними, моральними цінностями, що передбачає діалоговий характер навчального процесу, залучення особистості студента до культурних надбань людства за допомогою діалогу з культурними формами історичного розвитку людської цивілізації), *цілісності та спеціалізації* професійної освіти (єдність цілісності та спеціалізації професійної освіти реалізується тоді, і тільки тоді, коли в її змісті оптимально поєднується система інтегративних курсів та предметних дисциплін); *професійної спрямованості* навчання (реалізується

більш повно, якщо зв'язки між загальноосвітніми і спеціальними знаннями мають інтегративний, а не просто міжпредметний характер); *гармонізації* в освіті (інтегративний курс ефективно функціонує тоді, і тільки тоді, коли він не суперечить традиційному дискретно-дисциплінарному підходу, а органічно доповнює його); *множинності основ інтеграції* в навчанні (якщо інтегративний курс будується за кількома основами інтеграції, то його функціонування дозволяє отримати максимальний педагогічний ефект, причому одна з основ, визначена відповідно до поставленої мети інтеграції, повинна мати домінуюче значення); *природовідповідності* (професійна підготовка майбутнього вчителя ґрунтується на науковому розумінні природних і соціальних процесів, які узгоджуються із загальними законами розвитку природи і людини і спрямовується на її виховання відповідно до індивідуальних особливостей, формування у неї відповідальності за свій розвиток та подальшу еволюцію ноосфери), *полікультурності* (полікультурний характер педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, які різняться за мовою, етнічною, національною чи расовою ознаками; виховання громадянськості, культурної та міжетнічної толерантності, емпатійності); *культуровідповідності* (освіта та виховання мають ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та нормах національних культур, етнічних особливостях регіонів, залучати людину до різних площин культури етносу, суспільства і світу в цілому); *доповнювальності* (комплементарність різних аспектів педагогічної теорії і практики, подібно до принципової доповнювальності хвильових і корпускулярних характеристик елементарних часток) та ін. [1773, с. 216-217; 2174, с. 200-201].

1.3.4. Теоретико-логічні підстави побудови педагогічної теорії

... мільйони позитивних прикладів недостатньо, щоб верифікувати закон, але одного суперечливого випадку достатньо, щоб заперечити його.

Р. Карнап [990, с. 62]

Раціональність не може більш ототожнюватися з "визначеністю", а вірогідність – з незнанням, як це мало місце в класичному природознавстві. На всіх рівнях – у фізиці, біології, моделюванні людської поведінки – істотну роль відіграють вірогідність і незворотність. Ми є свідками нового зближення двох "бачень світу" – одного, заснованого на досвіді науки, і іншого, що формується на особистісному рівні, будь-то шляхом інтроспективної, або з екзистенціального досвіду

І.Р. Пригожин [1898, с. 56].

*Чи вже стомилась наша нація,
Чи недалеко до кінця,
Коли кругом одна протрація
І майже жадного співця,
І майже жодної поезії,
Яка б нас вдарила, нема.*

П. Тичина

Що розумне, то дійсне; і що дійсне, то розумне.

Гегель

Суспільство не спроможне самоорганізуватись, якщо в людей нема спільних ідей.

Дітмар Штюдеманн

Учися так, начебто тобі суджено жити вічно; живи так, начебто тобі суджено померти завтра.

Семюел Смайлс

Тварина цілком живе у конкретному і в дійсності... Бути людиною – значить кинути міцне "ні" цьому виду дійсності.

М. Шелер

Особливо важливими є теоретико-логічні підстави побудови педагогічної теорії. У зв'язку з інформаційним бумом і розквітом ери наукової спеціалізації в науковому співтоваристві виявляється протилежна тенденція – розвиток комплексних досліджень, що мають міждисциплінарний характер (у сфері системного моделювання процесів розвитку предметів і явищ нашого світу – синергетика, у сфері комплексного дослідження людини – акмеологія, соціальна педагогіка, хронобіологія, екологія і ін.). Актуальною стає проблема співвідношення морального і фактологічного, що має на

меті з'ясувати місце сенсоформуальної рефлексії в контексті наукового дискурсу, сформуувати загальне понятійно-методологічне поле таких фундаментальних категорій, як Істина, Добро, Краса (В.С. Соловйов [2186]).

Антропний принцип (принцип космологічного доповнення), квантовий парадокс "*Спостерігач*", результати дослідження трансперсональної реальності С. Грофа, феномени синхронних зв'язків (аналізовані в працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіса, М.О. Козирева і ін.), явище непричинної імплікативної кореляції квантових систем (І.З. Цехмістро), що виявляються в парадоксі Ейнштейна-Подольського-Розена, принципі нелокальності мікрооб'єктів (вчення Д. Бома про нелокальність та прихований порядок, теорема Дж. Бела: "не існує ізольованих систем; кожна частка Всесвіту знаходиться в "миттєвому" зв'язку з рештою всіх часток; вся Система, навіть якщо її частини розділені величезними відстанями, функціонує як Єдина Система") [316; 952; 1088; 1089; 1515; 1535; 1674; 1677; 2425–2429; 2509; 2510; 2724], висновки про логічну і теоретико-методологічну обмеженість процесу організації наукового знання (теорема К. Гюделя про неповноту, а також так звані "негативні" теореми, доведені математиками, які приводять до висновку, що повнота істини може міститися лише в безкінечній мовній системі), експансія езотерико-міфологічного знання в сферу теоретичних побудов класичної наукової парадигми [779–781], у філософію ("філософія починається з боротьби проти міфу, але закінчується вона тим, що приходиться до міфу як до вінця філософського пізнання" – М.О. Бердяєв [220, с. 232])... все це підтверджує обмеженість теоретичного знання і вимагає концептуалізації процедури теоретичного сходження від одиничних до загальних і всезагальних теоретичних побудов, що, у свою чергу, передбачає зворотню теоретичну редукцію, коли принципово обмежені одиничні теорії сповнюються узагальнюючим змістом, що кристалізуються на основі всезагальних діалектичних законів буття і мають бути відкорегованими за допомогою термінологічної бази певної універсальної наукової мови, універсальної філософської теорії [1599], яка виражає новий узагальнений рівень наукової рефлексії та базується на висновках міждисциплінарних досліджень.

Нині стає зрозумілим – мова нової всезагальної теорії буде парадоксальною, багатозначною (яка впливає із принципів парадоксального мислення), коли істина виявляється "єдністю протилежностей" (С.Б. Церетелі [Церетелі]), що пояснюється висловом П.О. Флоренського: "безумовність Істини з формального боку в тому і виражається, що вона заздалегідь припускає та приймає своє заперечення і відповідає на сумніви в своїй істинності через прийняття в себе цього сумніву... Істина є антиномією і не може не бути такою" [2419]. Відтак, як писав Гегель, "протириччя є критерієм істини, відсутність протириччя – це критерій омани" [551, т. 1, с. 265].

У плані наукової методології зазначене положення втілюється у вислові Н. Бора: "так звані "глибокі істини" є... такі твердження, що протилежні їм твердження також містять глибоку істину" [330]. Цей висновок пояснюється тим, що "формальне доведення, якщо воно базується на одній аксіомі, тавтологічно і цілком може бути зведеним до цієї підстави. Але вже два вихідні та незалежні один від одного положення роблять можливим наступний синтез та одержання нового змісту" [1245, с. 225].

Викладене вище пояснює появу новітніх логічних систем, спрямованих на освоєння цілісного аспекту буття – так званих нечітких, модальних, багатозначних, багатомірних логік [411; 858; 862; 942; 994; 1337; 1461; 2130; 2159; 2164; 2188; 2398; 2606;], які виражають потребу в постулюванні тризначної культури та філософії [2704 нижче, с. 82, 178-192], а також у введенні "закону виключного четвертого" (згідно із законом виключного четвертого кожне твердження повинно бути чи істинним, чи хибним, чи невизначеним, четвертої можливості немає), яким Г. Рейхенбах замінює закон виключного третього (який утверджує однозначну бінарну логіку), будуючи тризначну логіку (істина – неправда – невизначеність) з метою подолати філософські та логічні труднощі в квантовій механіці, які зумовили формування особливої логіки

квантової механіки, де використовуються такі значення, як невизначеність, вірогідність [1948].

Зазначені утруднення у класичній логіці як мови науки виявляються також і у природній мові, яка є суб'єкт-об'єктно розділеною, а тому такою, що породжує антиномічний спосіб відображення і мислення.

Б. Рассел з цього приводу пише, що наша несвідома впевненість у тому, що всі пропозиції будуються за принципом “підмет – присудок”, тобто у тому, що кожен факт є деяка річ, що володіє деякою якістю, – привела більшість філософів до того, що вони стали нездатні реально усвідомлювати світ науки і повсякденного життя [1954]. Але в нашій мові є безособові пропозиції, що близькі за своїм змістом тим медіальним формам древніх мов, у яких суб'єкт і об'єкт постають в єдності (наприклад, “смеркне”, “дощить”). Древні мови можна назвати *контекстуальними*, тому що в них сенс висловлювання почасти впливав з цілісного контексту комунікації, тобто з фактору цілісності як парадоксальної єдності людини та світу, суб'єкта й об'єкта. Тому парадоксальне мислення є основою мови нової наукової парадигми, яка прагне перебороти суперечності бінарних опозицій сучасної мови.

Єдність суб'єкта й об'єкта, твердження і заперечення ілюструється дзенським коаном: Учитель піднімає ціпок і говорить: “Якщо ти називаєш це ціпком, то ти стверджуєш щось. Якщо говориш, що це не ціпок, то заперечуєш. А по інший бік твердження і заперечення, що це таке?”

Отже, слова адекватно не відображають просторово-часові характеристики тих речей, до яких вони відносяться (як довела квантова фізика, простір та час, по суті, складають єдине ціле), але люди ставляться до логічних розходжень між словами так серйозно, немов би вони мають справу з реальною різницею між речами чи подіями в реальному світі.

Якщо Аристотель залишив нам у плані логіки лише два варіанти для вибору: “істинно”, “хибне”, то Фон Нейман додав до них “може бути”. Відтак, можна говорити про деяку умовну, нестандартну мову, що не протиставляє суб'єкт і об'єкт, не дає чітких однозначних характеристик [2348, с. 107]. Стандартна мова виходить з того, що спостерігач і те, що спостерігається, розділені “прозорою стіною”, у той час як мова нестандартна запрошує нас у сучасний квантовий світ, у якому спостерігач і те, що спостерігається виявляють неподільну єдність.

Ці міркування знаходять своє втілення у філософській системі Шопенгауера, який вважав, що суб'єкт є “носієм” світу, бо лише для суб'єкта існує все, що існує, а з іншого боку, суб'єкт як такий також зумовлений об'єктом, коли свідомість без предмету не є свідомістю [2617]. Ці роздуми вельми близькі вченню Е. Маха та Р. Авенаріуса про “принципову координацію” (“немає суб'єкта без об'єкта і без об'єкта немає суб'єкта”) [10–13], що відбиває одну з основних сентенцій буддизму: особистість та сонце, яке вона споглядає, є “єдиний візерунок”, цілісний нерозривний комплекс [1017].

Цікаво, що на фундаментальному квантовому рівні матерії світ виявляється цілісним комплексом, синтезом єдиного та множинного, де такі речі як актуально-дійсне та потенційно-можливе, причина та наслідок, просте та складне не диференціюються [2509; 2510]. Ж. Піаже також вважав, що суб'єкт і об'єкт принципово нерозривні в процесі їх взаємодії, з чого випливає дія – джерело пізнання [1809; 1811]. “Мислити, – говорив Б. Бланшард, – це означає мати всередині себе те, що в разі розвиненості та завершеності, було б тотожне з об'єктом” [2721, р. 261]. Як підкреслював Гегель, істинна природа мислення полягає в безперервному синтезі твердження та заперечення, в тотожності тотожності та не-тотожності, а найважливіше в розумовому пізнанні – це утримання позитивного в його негативному. При цьому становлення, за Гегелем, є єдністю буття та небуття в їх русі, а визначеність – це твердження, яке в той же час є запереченням [552, т. 5, с. 106]. Єдність суб'єктивного та

об'єктивного, фізичного та психічного виявляється в феномені “всюдисутності свідомості” [126; 129]. Можна сказати, що “будь-який предмет має деяке відношення до будь-якого іншого предмета і в дійсності існує через своє відношення до інших предметів” [2609, с. 93]. К. Левін в рамках своєї психологічної теорії поля вважав, організм та його середовище неподільним цілим [1282, с. 37-41; 2710, с. 422].

Парадоксальність зв'язку між суб'єктом та об'єктом виявляється на рівні психосоматичному, де бачимо, що різниці між реальними та уявними подразниками в плані психофізіологічних реакцій на них практично не існує [2812], при цьому організація оточуючої людину сенсорної реальності здебільшого залежить від адаптаційних процесів, коли, наприклад, у людини, що носить окуляри, які перевертають зображення предметів, через деякий час зникають перцептивні викривлення [1049, с. 57; 2763; 2765; 2799; 2803]. На Сході “Істинна Реальність” досягається через нівелювання протистояння суб'єкта та об'єкта, яке дає “вічне знання”. Воно позбавлене “зв'язків та зіткнень” [1163, с. 101] і нагадує цілісне синтетичне знання, де логічні терміни представлено у “згорнутому” вигляді.

Сполучення суб'єкта та об'єкта, буття та свідомості Дж. Д'юї мав як завдання своєї програми “реконструкції філософії”, що включала в себе намагання боротьби з дуалізмом (“біфуркацією”) природи та духу в онтології, теорії пізнання, у вченні про людину. Розділення реальності на дух та матерію він вважав пережитком античного та середньовічного спірітуалізму. Філософ і педагог писав, що вихід з даного глухого кута зможе знайти теорія досвіду: “в первісній інтегральності досвіду не існує різниці між дією та матеріалом, суб'єктом та об'єктом, він містить в собі і те, і інше в невідрубній цілісності” [2736, р. 8].

Відтак, можна провести порівняння стандартної і нової парадоксальної квантової мови, що виражає повернення до когнітивного стану древніх мов, але на більш високому рівні розвитку [2348, с. 107] (таблиця 1.23).

Таблиця 1.23

Порівняння стандартної і нової парадоксальної квантової мови

<i>СТАНДАРТНА МОВА</i>	<i>МОВА НЕСТАНДАРТНА</i>
1. Фотон є хвилею.	1. Фотон поводитьсь як хвиля, якщо досліджувати його за допомогою певних інструментів.
2. Фотон є часткою.	2. Фотон веде себе як частка, якщо досліджувати його за допомогою певних інструментів.
3. Джон – вічно незадоволений буркун.	3. Джон виглядає незадоволеним і буркотливим, коли я бачу його в офісі.
4. Трава зелена	4. Трава сприймається як зелена очима більшої частини людей.
5. Одна людина вдарила ножом іншу.	5. Мені здається, я бачив, як одна людина вдарила іншу людини ножом.

Важливо, що мова тісно пов'язана із мисленням людини і, відповідно, організує світ, в якому вона живе (гіпотеза Сепіра-Уорфа про будову світу відповідно до будови людської мови). Тому аналіз мови дозволяє зрозуміти навколишній світ. Отже, мова творить світ. Так французька мова, наприклад, містить багато синонімів і багатозначних слів, що дозволяє звертати увагу на нюанси, потрібні в дипломатії. Японська і китайська, де мовленнєва інтонація може визначати значення слова, потребує постійної уваги до емоційних станів тих, хто спілкується. Крім того, в цих мовах є багато рівнів формул ввічливості, що дозволяє людям чітко визначати рівні соціальної ієрархії.

В. Гумбольдт наголошував, що мова народу є його духом, і дух народу – це його мова, тобто мова покликана забезпечувати єдність етносу, який часто розчленований кордонами, розмежований соціально-економічними, політичними, релігійними чинниками.

Як засвідчують праці О.Ф. Лосева і Г.А. Климова, типи логік людського мислення відповідають типам мови, у яких мислення здійснюється. Так, мови доморфологічної будови забезпечують функціонування найдавнішої логіки абсурду (“все в усьому” –

формула О.Ф. Лосева), мови класно-особової будови – логіки міфу (“сутність є окрема істота”), мови органічно-активної будови – логіки спонтанної дії (“демонічна безпринципність”), мови ергативної будови – логіки епосу або фатальної дії (“приреченість на свободу”), мови номінативної будови – найпоширенішої та історично найпізнішої суб’єкт-об’єктної логіки (“взаємодія є кінцевою причиною речей”) [1357, с. 246-407; 1051].

Відтак, *структура, граматичний і лексичний лад різних мов впливають на особливості мислення, а тому визначають і особливості розуміння, пізнання й освоєння людиною самої себе і світу, усвідомлення свого місця в ньому.*

Так, наприклад, в українській і російській мовах слово “щастя” (одне з найважливіших і найбільш емоційно заряджених слів будь-якої мови) етимологічно походить від слова “частина” (відомо, що подібне морфенне членування слів будь-якої мови відповідає морфемній організації вербальних сіток головного мозку людини [2365, с. 199-201]). Можна припустити, що глибинне значення слова “щастя” у даному випадку пов’язане із ситуацією включення людини в щось ціле (сільську общину), із якого вона могла одержати свою “частку” благ, що задовольняли її вітальні потреби і робили, таким чином, її щасливою. Отже, якщо щастя є вищим призначенням людини, то щастя українця або росіянина, як видно, виникає з общинного життєвого укладу. Таким чином, можна припустити, що за своєю глибинною сутністю українець і росіянин є колективними істотами, які інтегровані в космос суспільного буття і характеризуються такими психологічними рисами, як емпатія, співчуття, ближньому, співпереживання. Звідси, мабуть, виникає колективно-пасивна сутність українця і росіянина, які відображають риси соціальної психіки своїх народів [759].

В англійській мові слово “щастя” (“*happiness*”) етимологічно виникає зі слова “траплятися”, “відбуватися” (“*to happen*”), тобто має подійну конотацію. Тут щастя як вище призначення людини має, як видно, процесуальний, подійний характер, тобто щастя тут є тим, що “трапляється”, “відбувається” з людиною. Зрозуміло, що спрямованість на щастя тут реалізується через процес, активну взаємодію зі світом, зміну його у своїх цілях. Можливо, що таке глибинне значення слова “щастя” пов’язане з активною життєвою позицією англійців, із їхнім індивідуалізмом і прагненням до вдосконалювання свого життєвого простору.

Іспанський іменник “*suerte*” (“щастя”) походить від латинського дієслова *sortior* – “кидати жереб”. У період розпаду вульгарної латини починається процес формування іспанської мови. Саме в цей період змінюються лексичні значення багатьох слів. Певних змін зазнало і слово “*suerte*”, яке поряд із лексичним значенням “щастя” має значення “удача”, “доля”.

Лексичне значення турецького іменника “*hismet*” (“щастя”) теж щільно пов’язано із лексичним значенням “доля”, “жереб”. Зрозуміло, що щастя, як доля та жереб, ставить людину у відношення до деякого метафізичного фактору, який визначає людські долі. Ця обставина нашоє нас на досить несподіваний висновок про те, що саме звідси, мабуть, впливає релігійний екстремізм тюркських (ісламських) народів, а також іспанців (згадайте інквізиційні ексцеси іспанського середньовіччя).

Французький іменник *bonheur* є напівабrevіатурою від виразу “*une bonne heure*” – “добра година”. Отже, поняття “щастя” у французькій мові пов’язувалось з якимось коротко проміжним моментом (у середньофранцузькій період це слово замінило латинське за походженням поняття “щастя”), тобто має темпоральні ознаки, на основі чого можна дійти висновку, що у площині прагнення до щастя французи освоюють світ як *темпоральну* сутність зі всіма світоглядними наслідками, що з цього випливають. Мабуть, тому Франція втілює в собі дух часу, тобто дух зміни, розвитку суспільства: саме Франція серед інших цивілізованих етносів Європи постала державою революційних зрушень.

Румунський іменник *fericire* (щастя) походить від латинського іменника *feriae*, який має такі лексичні значення: свята, вільні від праці, перерва, відпочинок, спокій. Отже, внаслідок зміни лексичних значень латинський іменник *feriae* в румунській мові

при утворенні іменника *fericire* (щастя) пов'язувався з чимось святковим, із вільним від праці періодом життя людини, коли активність людини в цьому суспільстві, відповідним чином, була спрямована, у певному розумінні, на досягнення стану спокою. Напевно, ця психолінгвістична “установка” деякою мірою визначила те місце румунського етносу, яке він обіймає серед інших етносів Європи.

У німецькій мові іменник *das Glück* (щастя) етимологічно споріднений з англійським словом *luck* (доля, випадок, щастя, везіння) внаслідок фонетичних змін під час розвитку німецької мови, одна з яких – вплив умлауту в середньовіснійнімецькій період [1551, с. 84-85]. Таким чином, у результаті розвитку німецького етносу, в німецькій мові збереглося слово у значенні “щастя”, лексичне значення якого в своїй основі виражає ідею долі, випадку, як це має місце у турецькій і іспанській мовах. Виникає питання: а не може ця обставина бути пов'язаною з певними рисами соціальної психіки німецького етносу, такою, наприклад, як войовничість? Бо з самого початку свого історичного становлення він виявляв неприборканий завойовницький дух, що поширювався в атмосфері “бурі і тиску” та компенсувалися ліричністю, педантичністю, організованістю, чоловічою раціональністю, прагненням до впорядкування всіх сфер соціального життя. В агресивні періоди існування німецького етносу панівним ідеалом для нього був арійський, нордичний, витриманий, холодно-захоплений тип особистості, котрий сполучає крижану незламність і палку ярість.

Пояснимо це. У процесі еволюції людської цивілізації у людини розвивається здатність до абстрактно-логічного мислення, що ініційована процесом руйнації архаїчного космосу древніх співтовариств, ускладненням суспільної інфраструктури і нагнітанням атмосфери соціальної поляризації, суб'єкт об'єктної дихотомії. Абстрактно-логічний тип осягнення буття зумовлює розвиток суб'єкт об'єктного мислення за типом “або-або” (логічний закон виключного третього) і руйнацію так званих медіальних форм древніх мов, у яких суб'єкт і об'єкт (внутрішнє і зовнішнє) ще не диференціюються, а людина не протиставляє себе світу, наслідуючи природу, де існують лише безособові процеси і немає суб'єкт об'єктної роздільності [1735]. Можна вважати доведеним, що всі древні мови мали в якості однієї з дієслівних форм (які реалізують зв'язок буття і дії в бутті) медіальний стан, який у більшості сучасних мов є практично відсутнім. Тут ми можемо спостерігати активний (“Я будує будинок”) і пасивний (“Будинок будується мною”) стани, а медіальний стан (“Будинок будує самий себе”) відсутній певною мірою, тому що форми вираження прямо-зворотної активності в нас можуть бути закріплені тільки за живою істотою. Тобто древні мови відображали стан єдності людини і світу, їх гармонію, і тому є більш довершеними, ніж сучасні мови, котрі ініціюють стан роздільності суб'єкта і об'єкта (людини і світу) та відображають світ, що зупинився, позбавляючи його динаміки, рухливості, життєвості.

Відтак, довершеність древніх мов у порівнянні з сучасними мовами полягає в тому, що, користуючись древніми мовами, людина відчувала себе нерозривно пов'язаною зі світом, тобто була “екологічною”, “природно-космічною” істотою – саме тим, до чого нас закликає нова парадигма пізнання світу, з позиції якої він розглядається як інтегральне ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей. Так мова Хопі, американського племені, яке вивчав Б. Уорф, складається не зі слів-імен чи слів-дієслів, а слів-подій (що поєднують номінативний та процесуальний аспекти, як це має місце у квантовій фізиці, де простір та час постають єдиним комплексом), та виявляють три моменти – впевненість, вірогідність та уявлення [2355]. Тому Б. Уорф дійшов висновку, що первісна мова (Хопі) точніше відображала світ на відміну від індоєвропейських мов, які породжують хибну думку про уявну множинність, яка відсутня в об'єктивній дійсності [2355].

Таким чином, можемо говорити про світ у ракурсі єдності полярних сутностей, уживаючи нестандартну мову. Це допомагає подолати слабкість аристотелівських “ідентифікаційних” тверджень у тому пункті, що вони будь-якому “об'єкту” приписують деяку внутрішню “річовість”, яку Макс Штірнер називає “примарою”. В

той час як реальний Всесвіт являє собою не тільки набір сутностей, але й сферу структурних взаємин.

Зазначене вище допомагає зрозуміти вислов Г. Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі [2715].

Виходячи із зазначеного вище можна дійти висновку про існування нагальної потреби в розвитку теоретичних побудов, що базуються на багатозначній, парадоксальній, синтетичній логіці, в якій не діє закон виключеного третього, а між "А" і "не-А" присутня третя можливість (Гегель) можливість [552, т. 2, с. 65-66]. Цю тризначну логіку можна визначити як діалектичну, яка, за словами Б.Д. Кедрова, оперує, на відміну від класичної двозначної логіки, мінливими, рухливими, "плинними" поняттями [130, с. 316]. І.С. Нарський пише, аналізуючи розуміння Гегелем проблеми співвідношення формальної та діалектичної логіки, що формально-логічний закон "тотожності зовсім не приписує речам незмінність, а вірно відображує момент часткової тотожності, що об'єктивно притаманна речам, оскільки будь-яка річ є єдністю тотожності та різниці, стійкості та мінливості" [1597, с. 168; 1600, с. 42]. А.С. Богомолів вважає, що закон протиріччя в формальній логіці слід розуміти як граничний випадок закону єдності та боротьби протилежностей [293, с. 155], а С.Б. Церетелі пише, що "формально-логічний вивід є однобічністю діалектичного" [2508]. Діалектика ж, як відмічає О.Ф. Лосєв, прагне пояснити одну категорію через іншу таким чином, щоб було видно, як "одна категорія породжує іншу і всі разом – одна одну..." [1346, с. 23].

Відтак, відповідно до А. Бергсона, виразити мінливу реальність можна тільки за допомогою гнучких, динамічних понять та уявлень, які виникають звичайно парами і являють собою дві протилежності. Відтворити процес можна лише з'єднуючи, синтезуючи ці протилежності [215–218], тобто виявляючи парадоксальне світорозуміння (так звану логічну концепцію "абсурдного", чи "діалектику абсурда" [2779]).

Зазначене вище дозволяє дійти **висновку**, що для побудови адекватної педагогічної теорії слід застосовувати парадоксальне (багатозначне, поліфонічне, синергетичне) мислення у процесі аналізу педагогічних явищ. Крім того, ця теорія має вийти за вузьку суто педагогічну сферу актуалізації та спиратися на новітні результати наукового дослідження, що виявляють всезагальні принципи функціонування матеріальних систем, які з'ясовуються у контексті універсальної парадигми розвитку та наріжного механізму його реалізації у вигляді так званих критичних явищ. Саме універсальна парадигма розвитку має розв'язати проблему людського розвитку, оскільки надає теоріям розвитку людини смислової визначеності, яка відсутня в сучасних теоріях розвитку, оскільки, як писав І.С. Кон, для адекватного розуміння закономірностей розвитку слід проводити лонгітюдні дослідження на великій вибірці, що охоплює весь життєвий шлях людини, від народження і до смерті. Поки що таких досліджень немає, тому наші уявлення про закономірності розвитку людини можна вважати *гіпотетичними* [1107, с. 193].

Ці гіпотетичні закономірності можна дослідити та верифікувати за допомогою універсальної парадигми розвитку, яка через екстраполяцію діалектичної моделі розвитку на різні наукові предметні галузі обґрунтовує фундаментальну закономірність розвитку (парадигму) будь-якого предмета та явища світу. Крім того, універсальна парадигма розвитку, як і універсальний пояснювальний принцип, є не тільки важливим загальнонауковим узагальненням, але і певним введенням до нової "наддисципліни" – *інтегративного людинознавства* – центральної навчальної дисципліни інтегративної освітньої парадигми. Зазначені узагальнення постають не тільки теоретико-методологічним, але й змістово-цільовим аспектом інтегративного людинознавства.

1.4. Провідні ідеї універсальної парадигми розвитку

Різноманіття окремих законів пронизано певними загальними принципами, які, так чи інакше, містяться в кожному законі

Р. Фейнман

*Про зыбкий образ мира вопрошаешь –
Узнать ты слишком много замышляешь,
Из бездны океана он возник
И в бездну канет вновь, ужель не знаешь.*

Омар Хайям

*Пребывая в покое, сфера избыточной
Пустоты порождает сферу собственного
Вращения и таким образом,
Устремляясь во вне, творит бесконечные миры;
Пребывая при этом в трижды
Непостижимых пределах утверждающей
Взаимное инобытие сфере откровенной тайны*

І.С. Вінов

*На весах великих счастья чашиам редко дан покой;
Должен ты иль подниматься, или долу опускаться..
Властвуй или покоряйся, с торжеством иль с горем знайся,
Тяжким молотом взвивайся или наковальной стой!*

І. Гете

У наш час світова наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий етап свого розвитку, що характеризується створенням інтегративного, синтетичного знання. Відповідно, зараз активно ведеться пошук нової парадигми, на основі якої має формуватися нова загальнонаукова картина світу. Як базова концепція нової парадигми розглядається еволюція – основна форма руху в природі і суспільстві. У зв'язку з цим нова парадигма може бути визначеною як еволюційна і природно-суспільна. Еволюційна картина світу названа глобальним, універсальним еволюціонізмом, що виявляється в узагальненому сполученні природного і соціального аспектів руху [995; 2297].

Зазначимо, що наукова парадигма містить у собі застановчі передумови, методи дослідження, прийняті в тій або іншій науці, а також уявлення вчених про засоби розв'язання наукових проблем. Розвиток будь-якої галузі знань являє собою послідовну зміну наукових парадигм, у ході чого відбувається перегляд базових теоретичних понять.

Слід сказати, що зараз загалом визнається, що спроби створити універсальну теорію розвитку, яка описує механізм розвитку в будь-якій довільно узятій галузі, починаючи з еволюції живих істот і закінчуючи еволюцією часу і Всесвіту, є безрезультатними [2405–2408]. Погодимось, що це має місце на рівні суто філософського дискурсу, однак синергетика, наука про відкриті дисипативні системи, виявила певні закономірності розвитку будь-якого предмета і явища, що дозволяє говорити саме про універсальну парадигму розвитку, яка виражає всезагальну схему будь-якого руху, зміни, один з виявів котрої ілюструється “законом паралелізму”, який сформулював К. Кільмайер і який Е. Геккель назвав “біогенетичним законом”. Цей закон втілюється в “явищі періодичного повторення подібних геоморфологічних ситуацій” [2221] та виявляється на всіх рівнях існування людини та природи.

Головна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, розділеність на праве та ліве, світле та темне, добро та зло... Загальна дихотомія, бінарне членування явищ і предметів нашого світу – чи не єдина його особливість, котру важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою кожного руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм відбиває стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що припускає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів.

Загальна вселенська дихотомія відображає концептуальне джерело руху і розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному схематичному вигляді ця

боротьба простежується у формі розвитку діалектичної суперечності в самій суті всіх предметів, що проходить такі стадії своєї еволюції: тотожність → відмінність і протилежність → нова тотожність, в якій знімаються суперечності між протилежностями [2408, с. 391]. У наявності процес розщеплення (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів і явищ, що розвиваються, і, зрештою, – відновлення цієї цілісності на вищому еволюційному витку розвитку. Ця схема цілком діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який зазначав, що "будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою [1826, с. 693].

Важливо, що зазначений діалектичний процес, який виявляє певну формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, в яких початкові і кінцеві елементи мають перевагу [2364, с. 226-227].

1.4.1. Універсалізм циклічної форми розвитку різних феноменів дійсності

*Кольцо существования тесно,
Как все пути приводят в Рим,
Так нам заранее известно,
Что все мы рабски повторим*

А. Блок

Життєвий цикл – це не коло, а відрізок спіралі. Подібно до гвинта, він рухається вперед лише тоді, коли він обертається

Дж. Уолд

Історичні явища складають не стільки послідовний ряд подій, скільки цілісний комплекс, що постійно наповняється новим змістом і лише у свідомості історика стає історією

Ф. Бредлі

Зазначена схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювальну (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності і дискретності (відображених у категоріях єдиного і множинного) – є універсальною. П.К. Анохін підкреслював: "з широкої біологічної точки зору, також як і з погляду філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними фазами, що ритмічно повторюються, є універсальним законом, який визначає основну організацію живих істот на нашій планеті" [103, с. 14].

Цей висновок певним чином виражає універсалізм циклічної форми розвитку різних феноменів дійсності, які, таким чином, постають методологічно ізоморфними сутностями. Тому можна говорити про єдність фізичного, духовного та історико-культурологічного аспектів людського буття, що не є одкровенням для науки про людину та суспільство. Так, французькі просвітителі висунули постулат про історичний універсалізм, розробили вчення про історію як вираз універсальної природи людини. А. Тюрго писав, що людський рід, подібно до всякого індивіду, має власний стан дитинства та свій прогрес [2334]. Принцип антропності соціуму та космосу, який тут відстоюється, притаманний древнім вченням Сходу та Заходу (де стверджується єдність макро- та мікрокосму [952]), визнаний сучасною космологією [176]. Даного принципу дотримувались численні мислителі, починаючи з Платона [127]. Це О. Конт, В. Гумбольдт, І. Гердер, М.О. Лосський, К. Г. Юнг та ін. У К. Леві-Строса структура людського розуму тотожна структурі фізичної реальності [1284]. Тейяр де Шарден доводить ідентичність розвитку окремих цивілізацій, людини та законів біологічної еволюції [2282]. Трактовка проблеми людини, що впливає з визнання "рівноправності" природного та соціального притаманна й психоаналізу

[2454]. Ж. Лефевр показав, що за політико-ідеологічною, “подійною” історією приховано її глибинне джерело – підпорядкована особливим законам динаміка колективної ментальності [2774]. М. Гердер у своїх *“Ідеях до філософії історії людства”* показує, що еволюція охоплює широкі масштаби від виникнення космічних тіл до розвитку душі людини. Як суб’єкти процесу послідовно виступають нежива природа, органічний світ, людство, народи, людина, її душа.

Розуміння єдності людини, природи та суспільства відображено в соціобіології, яка проводить синтез суспільних та природничих наук на основі дослідження еволюційно-біологічних передумов поведінки людини. Існують дослідження, які показують, що загальна схема розвитку психіки людини подібна до схеми етногенезу в контексті культурно-історичного розвитку психічних процесів [1737]. Цікаво, що динаміка генетичного та суспільно-історичного розвитку людства виявляється практично тотожною, коли спостерігається злиття потоків еволюційного та історичного часу [2040, с. 169-170]. Дослідження в галузі трансперсональної психології свідчать про те, що історія людства виявляється онтологічно прозорою для окремої особи [646].

Саме з позиції універсальної парадигми розвитку стає зрозумілим, чому раціоналізм в історії європейської культури народжується два рази – у IV віці до нашої ери та в епоху енциклопедистів [14, с. 336]. Цікаво, що циклічне розуміння соціально-історичної динаміки відповідає ведичним уявленням щодо соціальних циклів. У Ведах ми можемо прочитати [див.: 1163, с. 83], що ці цикли являють собою низходження через чотири сходинки (кріта, трета, двапара, калі) від стану єдності, упорядкованості, гармонії, духовності до стану неупорядкованості, бездуховності, хаосу. При цьому в межах кожної “сходинки” домінує одна з чотирьох варн (каст): робітники, військові, купці, жерці.

Тут ми можемо навести інформацію відносно еволюції людини згідно з поглядами “Таємної доктрини”, коли розвиток людства виявляє етапи: безстатева раса – двостатева – андрогін (який поєднує статі) – знову раса, розділена на дві статі [274, т. 3, с. 9].

Послідовність розгортання моделей соціальної динаміки, основний зміст чого відкривається у схемі функціонального розгортання півкуль мозку, – ця послідовність спостерігається у буддизму, де ми знаходимо 52 ступені, по яким проходить просвітлена особа, перш ніж вона досягне стану автентичної зрілості Будди. Але ці ступені складають п’ять головних етапів (так званих *“П’ять Ладів Тодзана”*) [див.: 1017, с. 223-232]. На першому етапі людина починає свої сходження, при цьому цей момент характеризується як “однаковість Великого Зеркала Мудрості”, коли людина постає зливою з середовищем, щирою та відкритою, подібно до дитини. На другому етапі формуються диференціація та відмінність. На третьому етапі спостерігається синтез якостей двох попередніх етапів. На четвертому етапі людина досягає зрілості як у розумінні, так і демонстрації істини дзен, коли одночасно виявляються вираженими як індивідуальність людини, так і її здатність приходити у взаємне проникнення з іншими людьми. На п’ятому етапі “ярмарок закінчено. Як велика річка вливається в океан не залишаючи позаду жодного сліду, так само зрілий майстер дзен забуває всі свої заслуги та досягнення, як би повертаючись до давнішого стану блаженного незнання” [1017, с. 232].

Б. Кроче пише, що реальність є духом, який розгортає свій нескінченний зміст у історичному процесі. При цьому діалектичний ритм розвитку виявляє чотири такти: сфера духу ділиться на дві форми – теоретичну і практичну, і в кожній з них рух здійснюється від особливого до всезагального [2757].

Варто додати, що вищевикладена схема соціогенезу виражає погляди Платона щодо соціальної реальності. У книгах *“Держава”* і *“Політика”* він писав про етногенез як про еволюцію форм влади, які змінюють одна другу – аристократію, тимократію, олігархію, демократію і тиранію. До ідеальної держави, як вважав Платон, ближче

всього спартансько-крітська держава, спочатку як аристократична. Проте, якщо аристократія забезпечувала панування “кращих” людей, то подальша еволюція держави неминуче призводить до висування “кращих” людей за принципом багатства, коли їх цінять за майновим цензом. Такий тип державного устрою Платон називає тимократичним. Далі тимократія вироджується в олігархію, де принцип майнового цензу проводиться більш прямолінійно. Накопичення багатства в одних руках сприяє розвиткові потреби в розділенні цього багатства порівну. Це викликає до життя демократичний тип державності, де свавілля окремих людей ніби розподіляється серед більшості населення. Але демократичний принцип однакового розподілу свавілля знову не задовольняє людей, що призводить до розвитку тиранії, коли свавілля, що досягло межі, починає переходити до однієї людини. Як бачимо, тут наявна модель розвитку держави з деякого ідеального першоджерела через соціально-класове розщеплення суспільства на протидіючі елементи. Логічним продовженням вчення Платона мало б бути повернення людства від стану тиранії до аристократичної форми влади.

Відтак, “закономірне повторювання суспільних явищ, – пише М.А. Кассіль, – сутнісна тотожність різноманітних в зовнішній видимості історичних епох, неминучість певної послідовності розвитку подій – без цих передумов науковий підхід до вивчення суспільства не може утвердитись” [1004]. Тут можна говорити про “теорію історичних аналогій”, яка доводить, що історія виявляється гармонійною сутністю [2633; див. також: 484; 1751]. Як писав К. Леві-Строс, існування людини та суспільства в цілому регулюється єдиними законами універсальної природи, а всі форми суспільного життя в основному однієї природи, вони складаються з систем поведінки, що представляють собою проекцію універсальних законів, які регулюють безсвідому структуру розуму, на рівень свідомості та соціалізованої думки, при цьому структури людського розуму та фізичної реальності можна зіставити як певною мірою тотожні [1284–1286]. Тобто має місце “збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об’єктивної реальності” [2233, с. 86-90], коли, як писав Гегель, речі та мислення про них співпадають, а буття виявляється тотожним свідомості.

1.4.2 Обґрунтування універсальної парадигми розвитку

Людську історію можна уявити як історію знакових систем, що змінюють одна одну. Ця уява передбачає існування деякої витокової точки, першознаку, архитипової схеми, яка виявляється, перш за все, у ритуально-міфологічних системах

К. Евзлінн [810, с. 209]

*Не то, что мните Вы, природа
Не слепок, не бездушный лик
В ней есть душа, в ней есть свобода
В ней есть любовь, в ней есть язык*

Ф. Тютчев

Універсальна схема розвитку найбільш чітко відображається у сфері діалектики ***симетрії-асиметрії***, що є однією із загальних категорій природознавства та філософії. Дані різних наук свідчать, що явище симетрії-асиметрії набуває рис основоположної теоретичної ідеї [838]. Принцип симетрії-асиметрії виявляє все більше значення з розвитком науки, яка констатує, що одночасно з ускладненням процесів природи все більшою мірою проявляється асиметрія [1028, с. 116]. При цьому в становленні ідеї симетрії-асиметрії відіграли роль дослідження в сфері кристалографії, фізиці, хімії, математиці, біології.

Актуалізується питання про причини дисиметрії живих систем. Поняття симетрії-асиметрії пов’язане з відкриттям древніми мислителями “абстрактних базисних структур” [553–557], з “композиційними правильностями” художніх творів, з ритмічною організацією музики, з естетичними принципами точних наук та ін [див. 349].

Симетрію в найбільш загальному наближеному вигляді можна визначити як співрозмірність, організованість, однорідність, тотожність, цілісність, циклічність, простоту, а асиметрію – як безлад, неоднорідність, непропорційність, множинність, лінійність, складність в організації тих чи інших систем. При цьому асиметрія не виключає також і елементи симетрії, коли множинно-неоднорідне середовище з неорганізованого стану здатне переходити в організований, а структурні розбіжності між його елементами нівелюються за рахунок їх функціонально-системного узгодження в процесі взаємодії.

Схему розвитку діалектичного протиріччя можна записати наступним чином: тотожність (дещо єдине, симетричне), розбіжність (контрарність, процес розчленування єдиного, порушення симетрії), протилежність (контрадикторність, дещо множинне, асиметричне). Таким чином, ми маємо два взаємодіючих стани: симетрію (тотожність протилежностей) та асиметрію (розбіжність та полярність протилежностей: як вказує Гегель, протиріччя та протилежність є, по суті, єдиним моментом, а контрарне можна визначити як контрадикторне.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії (континуальності та дискретності, неперервності та перервності, циклічних та лінійних зв'язків та взаємин) відображений у взаємодії двох детерміністських чинників, концептуалізованих у межах принципів *детермінізму та індетермінізму*. З позиції детермінізму причина та наслідок розглядаються як диференційовані в просторі та часі дискретні сутності, як “окремі ланки універсальної взаємодії” [2408, с. 531], в якій кожному наслідкові передують певна причина, а причинно-наслідкові зв'язки мають лінійний, діахронічний, асиметричний характер. Як писав П. К'юрі, “немає дії без причини. Дії – це явища, для виникнення яких завжди необхідна певна дисиметрія” [див. 349, с. 75]. З позиції індетермінізму причина та наслідок недиференційовані, при цьому причинно-наслідкові зв'язки, якщо тут їх можна так назвати, набувають циклічного, синхронічного вигляду, а причина і наслідок виступають, по суті, одним і тим же. Індетермінізм, тобто циклічний детермінізм (або “циклопричинність” [1221, с. 72]), утверджує взаємини між причиною та наслідком, тобто між минулим та теперішнім, з позицій принципу “все у всьому” (чи принципу “отнологічного негеоцентризму” – різні світи можуть знаходитись між собою у різних відношеннях, які не вичерпуються відношеннями “частина-ціле”, чи відношеннями упорядкованої ієрархії), коли причина та наслідок, як і минуле, теперішнє та майбутнє, недиференційовані: “породження причиною наслідку відбувається не від минулого до теперішнього (а від нього до майбутнього), а від того, що є, до того, що стає” [1343, с. 55].

Слід визнати, що обидва види причинності – симетричний та асиметричний – є рівнозначними сутностями. Цей висновок впливає з наявності явища “непричинних зв'язків”, “коли події зовні незалежні виявляються... взаємопов'язаними розумним чином. До подій подібного типу відносяться, наприклад, офіційно зареєстровані випадки незвичайних збігів, що виходять далеко за межі випадковості” [704, с. 242]. Феномен непричинних, синхронічних (симетричних) зв'язків, який аналізується в працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіс, М.О. Козирева та ін. [952], знаходить своє втілення в сфері квантових взаємодій, де виявляється явище непричинного імплікативного узгодження квантових процесів [2509; 2510; 2518; 2599].

Єдність лінійної та циклічної причинностей, які взаємно перетворюються, відображена в сфері вищих психічних процесів людини, а саме на рівні взаємодій *півкуль головного мозку*, що функціонально доповнюють і послідовно змінюють одна одну в процесі їх роботи. Права півкуля функціонує в аналоговому, симетричному, “синхронічному” режимі, відображаючи світ за принципом “все у всьому”, зближуючись з циклічним детермінізмом і співвідносячись з таким видом матерії, як поле, що характеризується властивістю континуальності. Ліва ж півкуля, навпаки, працює в дискретному, “діахронічному”, лінійному “просторі” психіки людини,

зближуючись з принципом лінійного детермінізму і співвідносячись з таким видом матерії, як речовина, якій притаманна властивість дискретності.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, циклічно-континуальних та дискретно-лінійних зв'язків та відносин, який формує спіраль розвитку, простежується на рівні живих систем, в котрих з одного боку існує процес лінійного проходження окремих станів організмів, процес зміни форм життя в ланцюгу еволюційного розвитку, а з іншого боку, – спостерігається явище циклічності, самодостатності, саморозвитку, коли організм виявляється здатним до самопородження та самодетермінації [410; 2349; 2353; 2656; 2658; 2679].

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, простого та складного є універсальним принципом життя: “Існує всезагальний біологічний принцип розвитку, відповідно до якого чим вищий рівень розвитку організації функцій, тим більше виявляється їх диференціація і розподіл між різними системами” [2004, с. 170], тим вищий рівень функціональних асиметрій має місце в тій чи іншій істоті. Даний принцип дає можливість побудувати “синтетичну теорію еволюції” (неодарвінізм) [див. 636, с 263].

Взаємне обертання симетрії та асиметрії фіксується на рівні фундаментальних процесів організму – *анаболізму* (асиміляції, побудови симетрії організму) і протилежного процесу – *катаболізму* (дисиміляції), які співвідносяться з ерготропними та трофотропними фізіологічними функціями, з активністю симпатичного та парасимпатичного відділів нервової системи [1002].

Взаємодія симетрії та асиметрії реалізується на рівні всього організму, який, за словами В.В. Бунака, “є ніби два рано диференційованих вздовж вертикальної осі напівіндивіди, правий та лівий, які розвиваються сумісно” [384]. У більш специфічному вигляді ця взаємодія простежується у сфері функціональної асиметрії півкуль головного мозку, де відбиваються вищі психічні функції людей та тварин. В онтогенезі живих істот спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється [1921, с. 23]. Те, що розвиток йде від правої до лівої півкулі підтверджується і фактом: ліва півкуля має деяку перевагу в швидкості ембріонального розвитку [347; 349].

Права півкуля, яка функціонально є більш прадавньою, ніж ліва, виявляє більшу генетичну обумовленість на відміну від лівої. Праву півкулю при цьому можна співвіднести з інстинктивно-підсвідомою стороною психічної діяльності [2212]. Ліву півкулю, яка характеризується вербально-логічною стратегією обробки інформації, слід зіставити з особистісно-свідомим аспектом психіки, тому що, як показали дослідження О.Р. Лурія [1384], люди, котрі не володіють повною мірою абстрактним (вербальним, лівопівкульовим) мисленням, виявляють неспроможність аналізувати якості своєї особистості і, певно, їх не мають.

Таким чином, можна припустити, що еволюція людини як в онто-, так і філогенезі проходить від її інстинктивно-підсвідомого правопівкульового до особистісно-свідомого лівопівкульового аспекту. На рівні матерії цей рух відбивається у вигляді розвитку Всесвіту від його польового до речовинного аспекту, від мікросвіту до макросвіту, а від нього до їх синтезу. Окрім цього, право- і лівопівкульові функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін. [604, с. 44-138]. Психічні процеси, які залежать від правої півкулі, включають в

себе сенсорні асиметрії, а процеси, що залежать від лівої півкулі, співвідносяться з руховими асиметріями [349, с. 50–51].

У межах феномену взаємного обертання симетрії та асиметрії можна аналізувати *теорію поетанного формування розумових дій* П.Я. Гальперіна, яка розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші подібні теорії [1737]. Вищевикладена закономірність формування розумових навиків, що розглядається в контексті діяльнісного підходу, є універсальною, вона відповідає загальнолюдським, етноспецифічним закономірностям, таким, як формування цілепокладаючих механізмів як в межах окремого індивіду, так і всього суспільства. “Цілепокладання є передуючим компонентом будь-якої діяльності людини” [1737, с. 57]. В первісному суспільстві образ мети, її план існує на “рівні загальних схем предметних дій”, “вплетений в конкретну дійсність і не актуалізується поза неї”. Потім ці предметні дії проявляються в образах, культах, все більш абстрагуючись, поки не досягнуть рівня вербалізації, що може бути реалізованим в наговорах, фольклорі тощо. Потім спостерігається процес згортання заговорно-фольклорного компоненту культури, який виштовхується у сферу архетипів. В критичних ситуаціях в суспільстві вмикається процес, що зумовлює рух до образно-культових (міфологічних) форм поведінки [1737, с. 59].

Слід відзначити, що *становлення особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції [1926, с. 98]. Тут адаптація постає як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку. До подібного смислового ряду відноситься й спостереження науковців, які показали, що “приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак” [див. 2571, с. 55], що відповідає принципу гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості [111–113, с. 427].

Треба відмітити погляди Х. Вернера, який виділяє функціональні та структурні зміни у процесі розумового розвитку, що полягають у переході від синкретичності до дискретності, від дифузності до виразності, від ригідності до гнучкості, від лабільності до. Д.Б. Ельконін показав [2661; 2663], що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операційно-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка). У процесі життєдіяльності людини ми спостерігаємо також і чергування фаз активності симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи [1002, с. 68-69]. Не лише процес формування умовних рефлексів, що пов'язаний з замикаючою функцією нервової системи, не лише процес асоціювання (як “послідовний ряд рефлексів, у якому кінець кожного, котрий передує, зливається з початком наступного у часі), але й функціональний акт людини виявляє “обертання” циклічного та лінійного детермінізму, взаємного чергування протилежних фаз активності психіки. Так перший і останній (п'ятий) вузли поведінкового акту (аферентний синтез та оборотна аферентація), відповідно до П.К. Анохіна, по суті замикаються.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується і на *рівні координації свідомого й безсвідомого аспектів психіки*, які здатні переходити один в одного, коли знання трансформуються у навички. Як пише С.Л. Рубінштейн, будь-яка свідомо дія в результаті вправ автоматизується, набуває якостей навички, перестає усвідомлюватись та бути дією, якщо за дією розуміється акт, що спрямований на мету, котра усвідомлюється [2010]. Таким чином, знання як дійова, діахронічна, телеологічна категорія здатні перетворюватися у навчку, “згорнуту”, швидко протікаючу і не

фіксовану поелементно дію (синтетичну, цілісну категорію), через повторювані дії (вправи), які є синхронно-циклічним явищем. Далі навичка трансформується у сфері нового знання, яке одержується в результаті науково-практичного досягнення світу. Таким чином, в кінцевому підсумку ми маємо процес інтеграції знань та навичок, перцепції та рефлексії, сплав автоматично-мимовільної та неавтоматично-довільної типів активності людини.

Загалом, можна говорити про *"біогенетичний закон розвитку"*, який концептуально узгоджує біологічну і психічну, онто- і філогенетичну траєкторії людського розвитку, що можна бачити у концепції В. Штерна, який вважав, що людський індивід в перші місяці дитячого періоду, з переважанням нижчих відчуттів, з неосмисленим рефлекторним і імпульсним існуванням знаходиться на стадії ссавця; у друге півріччя, розвинувши діяльність хапання і різнобічного наслідування, він досягає розвитку вищого ссавця – мавп і на другому році, опанувавши вертикальною ходою і мовою, – елементарного людського стану. У перші 5 років гри і казок він знаходиться на ступені первісних народів. Потім відбувається вступ до школи, більш напружена інтеграція в соціальне ціле, з певними обов'язками, – онтогенетична паралель вступу людини в культуру з її державними і економічними організаціями. У перші шкільні роки простий зміст античного і старозавітного світу є найбільш адекватним дитячому духу; середні роки носять риси фанатизму християнської культури, і лише в періоді зрілості досягається духовна диференціація, що відповідає стану культури нового часу [2628; 2629]. Відповідно, достатньо часто пубертатний вік називали "віком освіти". Аналогічну схему репрезентує Е. Хатчисон. Ще далі йде С. Холл, який пояснює, наприклад, побоювання води у дитини ремінісценціями про перехід в еволюційному ряду від водних до наземних тварин, що входить у контекст "атавістичної теорії розвитку дитини", яка будується С. Холлом на гри подібними аналогіями [2483; 2484]. Своєрідне заломлення аналогічних ідей в дидактиці являє теорія культурних ступенів, розроблена в педагогічній системі І. Гербарта. Ця теорія вимагала, щоб послідовність кроків у навчанні відповідала послідовності етапів історичного розвитку культури [561].

Піддаючи критиці ці теорії, С.Л. Рубінштейн писав, що питання про закономірну стадіальність розвитку зберігає для нас всю свою значущість, але ступені, або стадії, розвитку перестають бути для нас замкнутими самодостатніми формальними структурами, оскільки вони пов'язуються з певними зовнішніми умовами, які потрібні кожній даній стадії розвитку і які через це її зумовлюють. Тому включення цих умов визначає хід розвитку не всупереч, а саме через стадіальні закономірності внутрішнього розвитку [2010].

Особливо можна відзначити погляди К. Домбровського. Згідно з його *концепцією "позитивної дезінтеграції"*, розвиток є процесом дезінтеграції структур і функцій та її поступова інтеграція на більш високому рівні. Ця концепція досить близька до поглядів В.І. Вернадського і І. Р. Пригожина про те, що порядок у світі підтримується через флуктуації: відкриті системи еволюціонують на шляху розвитку нових динамічних режимів складності, що супроводжується періодичним "перенасиченням" цих систем ентропійними продуктами розпаду. В результаті чого відкриті системи саморуйнуються та мутуються у напрямку нових режимів, які задають їм нові завдання та цілі [1896–1898].

Дещо подібне ми зустрічаємо у філософській системі Г. Спенсера, яку він назвав "синтетичною філософією". Згідно Г. Спенсеру, в основі розвитку світу та суспільства лежить закон еволюції, визначений як "інтеграція матерії та розсіювання руху, що йде поруч", коли "матерія переходить зі стану невизначеної, незв'язної одноманітності в стан визначеної зв'язаної багатоманітності" [2203, с. 331]. Даний процес нагадує нам схему заміни соціально-історичних типів суспільства за К.М. Леонтьєвим, О.А. Донченко [759, с. 49], П.О. Сорокіним [2192, с. 195] та ін. У П.О. Сорокіна три

культурно-аксіологічних типи суспільного устрою (чуттєвий, надчуттєвий (ідеоціональний) та проміжний між ними – ідеалістичний) відповідають трьом психічним модусам людини – право-, лівопівкульовому та “центральному”; в рамках останнього функції півкуль синхронізовані. Ці три психічні виміри людини можна співвіднести с трьома формами осягнення буття – чуттєвим, раціональним та медитативним [2359], тобто правопівкульовим, і лівопівкульовим та їх функціональним синтезом. Річ у тім, що у стані медитації спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі виступають єдиним цілим.

Розглянемо *деякі гносеологічні проєкції закону взаємного обертання симетрії та асиметрії*. Релігійно-міфологічна свідомість проводить думку, що все суще створено Богом з “нічого” (2 Макк. 7, 26), з “невидимого” (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне, чоловіче та жіноче... Це приводить до буттєвого стану створення світу (як феномену асиметрії: згадаємо слова П. Кюрі про дисиметрію як причину руху, як фундаментальну властивість нашого світу [див. 349, с. 75]). Врешті-решт протилежності взаємокомпенсуються і відновлюють стан початкової єдності, “блудний син” повертається в “батьківське лоно”, а людина, як вказував Лао-цзи, починає сполучати в одній особі протилежності: “пізнає мужнє і все ж залишається жіночим” [див. 976, с. 125].

Розщеплення єдиного життєвого принципу на чоловіче та жіноче ми зустрічаємо в індуїзмі та античності. Космогонічні уявлення багатьох народів світу включають в себе принцип статевого диморфізму, який відбивається в сучасній концепції В. А. Геодакяна щодо двох “альтернативних аспектів” еволюції людства [560]. Міфологічні уявлення про космогенез як процес порушення порядку, універсальні. Треба констатувати, що “свідомо або несвідомо релігії визначають деякий безлад, деяке порушення, які треба було б виправити” [2074, с. 347].

Міфологічно, акт “створення світу” нагадує нам процес покидання дитиною, яка народжується, материнського лона (“райскої обітелі”), де вона перебувала у повній гармонії (симетрії) з материнським організмом, складаючи з ним одне ціле. Потім має місце процес розгортання асиметрії людини та оточуючого світу, що сприймається як “прокляття згори”, як фактор психічних та тілесних хвороб, які мають бути переборені за допомогою психотерапевтичних методик. Буттєва асиметрія робить людську істоту “чужинцем у власному світі”, котрий втратив первісну заповітну Єдність. Ось чому, як пише Е. Фромм у праці *“Психоаналіз та релігія”*, людина прагне перебороти цей внутрішній розлад, вона мучиться бажанням “абсолютності”, тієї гармонії, яка б зруйнувала прокляття, що відчужує її від природи, інших людей, самої себе. Тут ми маємо циклічну схему акту створення, як “вічного повернення”, яка приймає вид спіралі, якщо ми сполучимо її з лінійною еволюційною схемою.

Порушення симетрії, розщеплення єдності на множину і відновлення стану єдності на новому витку розвитку – одне з відкриттів філософської думки. У Гегеля ця схема простежується в діалектиці абсолютного духу (Логіка – Природа – Дух), у Миколи Кузанського знаходимо неоплатонічну ідею еманациї, перманентного народження безмежним обмеженого, єдиним багатоманітного, множинного, коли Бог, являючи Собою необмежену можливість всього сущого, абсолютну єдність, виявляється таким, що містить в Собі в “згорнутому” стані всю нескінченну різноманітність природного і людського світів, яка здатна актуалізуватись. Тут ми маємо уявлення про процес переходу синтетичного знання в аналітичне [2606], потенційно-можливого в актуально-дійсне, що знаходить своє відображення в квантовій фізиці, яка констатує: потенційний (ймовірний) аспект світу є його фундаментальною характеристикою, а на фундаментальному квантовому рівні Всесвіту потенційне і актуальне не диференціюються. При цьому цікавим є те, що головною

властивістю формального мислення є його орієнтація на аналіз потенційно-можливого, гіпотетичного [2510, с. 26]. Зближення міфологічного та наукового знань, яке ми тут спостерігаємо, виявляє феномен “знання до пізнання” [1210]. Як вважають, в ведичних джерелах можна знайти сучасті космологічні та космогонічні уявлення, ейнштейнівську теорію відносності тощо [1163, с. 201].

Подібні діалектичні схеми розвитку суцього ми зустрічаємо у багатьох богословів та філософів, таких, наприклад, як Лейбніц, Еріугена, Оріген, Дионісій Ареопагіт [див. 1044, с. 250, 330] та ін. Оріген аналізує проблему космогенезу таким чином: спочатку всі творіння божі створювали єдність через ідентичність (симетричність) своєї сутності, а потім “охолонули до божественної любові”, сприйняли тіла та набули імен. Спасіння при цьому можливо як “повернення до первісного стану богоспоглядання”. Даний процес у Діонісія Ареопагіта виступає як “подвійний рух” (порівняйте з гегелівським “подвійним переходом”), яким проникнений світ: з одного боку ми спостерігаємо низходження “дінамис” (сил) Бога, у яких міститься “тотальна присутність Всевишнього”, “що помножується без залишення Своєї єдності”, а з другого – процес сходження, обожнювання тварин [див. 1044, с. 130]. Тобто єдиний Бог “помножується”, а численні тварини приходять до єдності у лоні Його. Цей процес ілюструється словами М.О. Бердяєва: “народження світла в темряві, перехід від хаосу до космосу (Логосу) є виникненням нерівності буття в рівності небуття” [219, с. 228].

У *системі теософії* ми зустрічаємо дещо подібне. О. П. Блаватська відмічає, що існуюче виникло в процесі розщеплення Єдиного на множинне, коли Гомогенність трансформувалась в Гетерогенність [273, с. 50].

Можна говорити і про *праукраїнські погляди щодо космогенезу* [див. 1340]: “Се бо Дажбог створив нам яйце, яке є світ-зоря, що нам сяє. І в тій безодні повісив Дажбог землю нашу, аби тая удержана була...”.

Як пише Шрі Ауробіндо, творець *“інтегральної йоги”*, “спочатку ...було Вічне, Нескінченне, Єдине. В середині... знаходиться кінцеве, преходяще, Множинність; в кінці буде Єдине, Нескінченне, Вічне. Але коли ж був початок? Немає такого моменту у часі, оскільки початок існує кожному мить” [2054, с. 259]. Як пише Гегель, “дещо рухається не тому, що воно у цьому “тепер” знаходиться тут, а в іншому “тепер” знаходиться там, а лише тому, що воно в одному й тому ж “тепер” одночасно і знаходиться, і не знаходиться” [552, т. 5, с. 521].

В *індуїзмі* з подібною схемою ми зустрічаємось, коли читаємо, що єдиний Брахман (як тотожність матеріального та ідеального) розподіляється на множину Атманів – індивідуальних душ [1163, с. 19-83]. У Лейбніца цей процес втілюється у вченні про монади, яке декларує принцип народження єдиним Богом всього розмаїття нескінченно різноманітних монад, при цьому на рівні окремого індивіду даний акт розуміється Лейбніцем як рух від душі до духу (див. Кор. 15, 43-48), тобто від перцепції до апперцепції, від чуттєвості до розуму.

Можна привести й *ведичне уявлення* про створення світу. “Розсіявши темряву, Самосуций Господь (Вішну, Нараяна та ін.) став проявленим; і, бажаючи створити всі істоти з своєї Сутності, створив спочатку одну Воду. В неї він бросив сім’я. Це сім’я стало Золотим Яйцем... Після перебування в цьому Яйці протягом божественного року Той, хто йменується у світі Брама, розсікає те Яйце на дві половини і з верхньої частини він створює небо, з нижньої – Землю, а з середини – твердину і постійне місце для вод” [див. 274, с. 47].

У *філософії даосизму* існуюче розглядається як народжене з деякого першопочатку (Тайцзі) завдяки його поділу на дві елементарні форми – інь та ян. “Єдність в даосизмі означає Абсолют в стані невимовності, який передує всім явищам; його творчий початок реалізується через подвійний рух – поділ єдиного навпіл і через новий синтез. З цих перетворювань виникає нескінченність” [854, с. 215].

У *сучасній філософії, антропології, психології* процес еволюції живих форм також розуміється як явище розщеплення фундаментальної симетрії організмів та середовищ, як перехід від простого до складного [1896–1898] в результаті “біологічного вибуху” [1547]. Можна говорити й про нові геологічні теорії, які концептулюють розвиток планет з вакуумного зародку шляхом перетворення поля на речовину [373, с. 36], а також про “мозговий вибух”, через який долається “мозковий Рубікон” [153]. А мова походить в результаті “великого лінгвістичного”, чи “семіотичного вибуху” [1795, с. 89]).

Сучасна космологія інтерпретує процес породження Всесвіту приблизно в такій же формі, коли стверджує, що він виник внаслідок “вибуху” з симетричної “праречовини” (фундаментальної вакуумної симетрії [2599], сингулярного стану матерії тощо) шляхом її розщеплення на речовинну та польову складові. Як вважає Г.І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення “ніщо” на “дещо” та “антидещо” (надлишкову та дефіцитну сутності, “плюс” та “мінус”), що приводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів [1578]. Цей дослідник писав, що грубу модель вакууму можна уявити собі як нескінченно великий запас енергії одного знаку, компенсований таким же запасом енергії іншого знаку [див. 1835, с. 122].

Дещо подібне ми знаходимо у системі каббали, де Абсолют (Айн-Соф) для того, щоб народити світи, має самообмежитись та розділитись на сферу порожнечі та нескінченне світло, еманції якого створюють світи [1578; 2599].

Все це нагадує *систему Гегеля*, де ми зустрічаємо категорію “буття” як всезагальну сутність, котра через діалектичне перетворення переходить в категорію “ніщо”. Цей взаємний перехід протилежностей знімається в категорії “становлення” [552, т. 5, с. 110]. Дещо подібне ми зустрічаємо у Арістотеля. Понятійний апарат аристотелівського дискурсу містить три компоненти: *можливість* (потенція) через *енергію* (діяльність, акт, актуалізацію, волю) перетворюється у *ентелехію* (дійсність, сутність, що знаходиться у стані здійснення) [див. 2493]. Тут ми, по суті, маємо процес розщеплення ніщо (що є віртуальною сутністю, подібною до фізичного вакууму) на енергію (польову сутність) та ентелехію (речовинно-субстратну сутність).

Розвиток мови йшов згідно з вищевикладеною схемою. Спочатку мав місце процес розчленування мовної “матерії”, “вавілонське стовпотворення”, рух від синкретизму до аналітизму, від мовної практики як процесу, як континуальної сутності, до мови як системи знаків, як множинної сутності. Це призвело до поляризації мови, до розвитку крім природних і штучних (“жорстких”, за словами В. В. Налімова) мов. Сучасний стан суспільства виявляє необхідність використання мови, яка б об’єднувала в собі однозначність і точність наукових (штучних) та багатозначність, метафоричність природних мов. Шлях розвитку мови відбитий і в наступному факті. Відомо, що давні форми писемності носили нелінійний, цілісний, “симетричний” характер (їх можна назвати міфограмами). Ця прадавня синкретична писемність була, як пише Ж. Дерріда, “переможена” лінійною, аналітичною писемністю [2240]. Тенденція до поширення мовної дипластії чи енантіосемії (двоїстості, парадоксальності смислів) [621, с. 79; 349, с. 10], говорить про розвиток синтетичного аспекту мови. Сучасне мислення, долаючи протиріччя між предметно-конкретною (правопівкульовою) і абстрактно-логічною (лівопівкульовою) сторонами пізнання світу та мислення, стає все більш цілісним, нелінійним і це починає віддзеркалюватись у формах писемності. Одним з “симптомів” цього процесу є експансія метафори (як засобу формування “симетричного” понятійно-розумового контексту, як сутності, що прагне “об’єднати протилежності”) в різні види дискурсу [2289, с. 5-32].

У плані *суспільного розвитку* можна говорити про початковий етап цілісного “симетричного” стану суспільства, що оперує міфологічним мисленням, в межах якого суб’єкт і об’єкт, річ і знак, образ і слово, причина і наслідок, істота і її ім’я, просте і складне, частина і ціле... сплавляються так чи інакше в єдине ціле. Потім етап

міфологічного суспільства змінюється періодом соціально-економічної, класово-політичної диференціації та розвитком раціонального (лівопівкульового) мислення, в той час коли міфологічне мислення є мисленням правопівкульовим [2325]. Можна сказати, що в сучасний період ми стаємо свідками процесу відносної “симетризації” людини і суспільства, що характеризується деяким усуненням класових протиріч в західному світі, коли на історичну арену виходить “середній клас” і згасають ідеологічні суперечності між Сходом та Заходом. Навіть піднімається питання про “кінець історії” [736].

У контексті суспільного розвитку цікавими є також такі міркування. Сон зі сновидінням є наслідком попереднього денного існування людини і виступає засобом “навчання” людини та гармонізації психічних процесів [1261] (оскільки життєві проблеми людини роблять її сновидіння більш напруженими та розмаїтими). З іншого боку, швидкий сон (сон зі сновидіннями) виступає певним причинним фактором подальшого денного існування людини, оскільки він постає як процес, що формує психологічні установки та програмує поведінку людини. Річ у тім, що в стані швидкого сну, по-перше, активна права півкуля головного мозку людини [2478], яка активна також у стані гіпнотичного трансу [1014]; крім того, в стані швидкого сну людина статеві збуджується, а сам статевий процес виявляє гіпнотичні фази. Виходить, процес сну зі сновидінням постає як сугестивний причинний чинник майбутньої поведінки людини, а з іншого боку, є наслідком минулої її поведінки. Тобто причина (денне існування людини) та наслідок (сон зі сновидінням) виявляються одним і тим же самим (циклопричинність).

З іншого боку, якщо права півкуля актуалізує сомнамбулічний стан людини, а прадавні цивілізації були цивілізаціями переважно правопівкульових людей, то такі цивілізації можна назвати сомнамбулічними та зануреними в сексуальну ауру. Еволюція людської цивілізації йде у напрямку розвитку лівопівкульових функцій, коли спостерігається звільнення людей від полону сексуальності та сомнамбулізму.

Література також еволюціонувала від симетрії до асиметрії, а потім – до їх синтезу. Для симетрії характерний період цілісного міфологічного відображення дійсності (принцип “все у всьму”, чи “ціле поперше частин”), який породжує епічну літературу [2299, с. 347]. Д. Лукач філософсько-світоглядну, історико-соціальну основу епосу бачить в тому, що під час домінування міфологічного світоспоглядання “всі розуміли один одного, довіряли один одному навіть коли смертельно ворогували один з одним” [2778], а для мисливця зовнішня природа була “злита зі звіром” [2440, с. 19]. “Для первісної свідомості все космологізовано, оскільки все входить до складу космосу, який створює вищу цінність всередині міфопоетичного універсуму” [2314, с. 14]. “У міфу, – наголошував С. М. Булгаков, – йдеться не про відчуждені поняття, а про самі реальності” [380], коли “міфічне мислення... притаманне не одному якомусь часу, а людям всіх часів... воно формально, тобто не виключає будь-якого змісту: ні релігійного, ні філософського, ані наукового” [1881, с. 433]. У міфі сакральносинкретична дія сполучається з культово-ритуальною (практико-перетворюючою) дією [174], дійсність психізується та сакралізується, а у самому епосі автор виявляється інтегрованим у космос свого твору. При цьому “філософія міфології має поставити перед собою питання про міфологічний процес як шлях одкровення” [381].

На цьому етапі ми бачимо панування правопівкульового емпатичного відображення дійсності, що не відокремлює “Я” від “не-Я” внутрішнього від зовнішнього, а це передбачає тотальну довіру до світу, у якому “поведінка людей та богів передбачувана... у цьому світі немає місця примсі” [109], немає місця для прояву “вільної волі” (яка впливає з аналітико-раціонального індивідуально-особистісного рольового лівопівкульового мислення), бо у межах міфічного світосприйняття світ та його розуміння злиті, тут насиченість життя ототожнюється з самим світовим ладом,

природа та культура взаємозливаються [603; 2759]. Таке “наївне сприйняття природи і культури в їх єдності характерно і для дитячого мислення” [109; 1585, с. 147-178].

Далі має місце процес розщеплення симетрії і література епосу поділяється на два напрямки – ліричне (емпатичне, емоційно-чуттєве, правопівкульове) і драматичне (рефлексивне, логіко-аналітичне, лівопівкульове). У драмі особливе значення має дійове розкриття характеру та оголена конфліктність сюжету, що відображує лівопівкульовий принцип бінарних опозицій, антиномічний, дискретний лад життя. У драмі дійові особи розкриваються, як правило, через пряму мову (діалог та монолог), що підтверджує ідею про бінарну, діалогову лівопівкульову сутність драми, яка одержує найбільш повну актуалізацію саме через сценічне мистецтво, де ми спостерігаємо реалізацію лівопівкульового, рольового початка людини. Здібність до діалогу характерна саме для асиметричного спілкування як результату взаємодії двох факторів – “Я” та “не-Я” [2371]. Для додіалогічного спілкування характерна егоцентрична (антидіалогічна) мова дитини, про що пише Ж. Піаже [1811] (розвиток, згідно з Ж. Піаже, – це чергування головних механізмів розвитку, – асиміляції та акомодатії [1809]). Дитяча думка, як довів цей дослідник, не відділяє суб’єкта від об’єкта і тому є “реалістичною”, вона розвивається у напрямку до об’єктивності, до стану диференціації суб’єкта та об’єкта, внутрішнього та зовнішнього, що передбачає розвиток умов для реалізації драматичного мистецтва.

Потім, з розвитком літератури, її асиметрична тенденція починає нівелюватися, поновлюються процеси злиття людини зі своїм глибинним симетричним космосом (сферою підсвідомого), але на більш високому рівні розвитку, коли духовно-аналітичний аспект людини, який розвинувся, починає дотикатися з її тілесно-природним, правопівкульовим душевним аспектом. А духовний (абстрактний) трансцендентальний (надчуттєвий, за П.О. Сорокіним [2192]) світ, що при цьому виокремлюється, відновлює єдність з природно-симетричним іманентним буттям, яке концептуалізується у рамках новітніх філософських систем (екзистенціалізму, феноменології та ін.). Першим базовим проявом цього процесу для Заходу був акт християнізації світу, започаткований у сфері онтології Христа, котрий став “особливою з’єднуючою ланкою між земним та потойбічним світом” [109]. З’являється література “потому свідомості”, що пов’язана з філософією та літературою екзистенціалізму, з ідеями сюрреалізму, дадаїзму, експресіонізму, міфологізму, “театру абсурду”, постмодернізму, постнекласицизму та ін., яка поширюється слідом за війнами “нової симетрії”, прагнучи до тотального, надціннісного, автентичного буття. Як писав А. Бретан у “Другому маніфесті сюрреалізму”, головне завдання сюрреалізму полягає у пошуку пункту свідомості, в якому припиняють сприйматися як протиріччя життя та смерть, реальне та уявне, минули і майбутнє, комунікабельне і некомунікабельне, високе та низьке, коли звільнення свідомості від рабства означає тотальне розуміння на шляху подолання абсурдної відмінності прекрасного і відразливого, істинного та хибного, доброго та злого.

Цікаво, що одним з перших письменників, що потрапили під вплив “нової симетрії”, був Ф.М. Достоєвський, котрий характеризувався, як пише М.М. Бахтін, “наполегливим бажанням бачити все як співіснуюче, сприймати та показувати все поряд та одночасно... у мисленні Достоєвського немає генетичних та каузальних категорій” [195]. Дещо подібне ми зустрічаємо у Дж. Джойса в романі “Поминки по Фіннегану”, де відсутні хронологічний час та взаємодія об’єктів в звичайному розумінні. Роман повністю розміщується в просторі ймен, які перетворюються одне в одне. Треба відмітити, що часова диференціація півкуль при цьому нівелюється, а людина звільняється від прокляття Хроносу, про яке М. Гайо писав, що “ідея часу є початком жалю”, [530, с. 60], а Ф. Перлз відмічав, “тривога – це пролом між тоді і тепер” [1789].

Отже, можна говорити про два полярних напрямки всієї літератури (проза і поезія), як і про полярні напрямки прози (ліричне та драматичне мистецтво) і поезії окремо. Остання диференціюється на реалістичний і символічний напрямки. Як писав К.Д. Бальмонт, “реалісти завжди є звичайними спостерігачами, а символісти – завжди мислителями”, тобто реалісти захоплені конкретикою, а символісти відчуждені від реальної дійсності [181, с. 76].

Відповідно до універсальної парадигми розвитку можна говорити про новий гіпотетичний стан розвитку літератури, де мають поєднатися зазначені аспекти літературного процесу. Має бути відродженою древня креативна "магія слова", що була поширена у примітивних соціумах, де оточуюча природна реальність була психізована та олюднена. Слово має поновити статус творця світу. Цей висновок підтверджується такими актуальними теоретичними конструктами, як ноосфера В.І. Вернадського, антропний космологічний принцип сучасної астрофізики та квантової фізики [952]. Повернення людства до своїх сакральних джерел має здійснюватися саму у річищі літературного процесу, оскільки "Спочатку було Слово...".

Цей висновок виявляється у пошуку універсалій у мовах світу й у мисленні їхніх носіїв [1907, с. 31-33]. У процесі розробки універсальної граматики Н. Хомський, наприклад, трансформує "поверхневі структури" (у межах яких, на його думку, мови розрізняються) у "глибинні структури" (де мови збігаються), вважаючи їх "уродженими". Інші автори в пошуках універсальної "мови думки" або "інваріанта мов світу" намагаються уявити породження тексту як переклад з універсальної "семантичної мови" (словами якої вважаються "елементарні значення", "семантичні множники", "атоми змісту", "фігури змісту" – "семи" тощо) або з "генотипної мови" (так званого "інваріанта мов світу", словами якого вважаються "елементарні семіотичні частки" – "семіони") на природні ("фенотипні") мови, а розуміння тексту – як переклад з фенотипних мов на семантичні або генотипні мови відповідно [114, с. 6-163].

Схема розвитку літератури подібна до схеми *розвитку історії* як науки (історіографії). Споконвічно історія писалася в руслі міфо-епічного відбитка дійсності, коли сакральна-божественна і земна реальності перетиналися (коли у світі існували боги: див., наприклад, Бхагавад-гіту (історична розповідь, що дієвою особою якої виступає Кришна) або Біблію (де Бог міг “ходити по раю”). Потім наруджується історичний матеріалізм. Як пише С.Г. Кара-Мурза, істмат зародився в культурі, що має початком механістичну картину світу Ньютона. Саме тому усі його метафори й алегорії механістичні, як прямування поршня в паровій машині. Ця картина світу спочиває на "фізиці буття". Інша картина світу стала народжуватися в ХХ сторіччі, у ній були враховані ті "аномалії", що виключалися з механістичної картини – необоротності, нелінійності, флуктуації і ланцюгові процеси, самоорганізація. Це вже – "фізика становлення"; головний її інтерес спрямований на процеси переходу, зміни, катастрофи [982; 984, с. 38].

Взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується у сюжетних лініях художніх творів, зокрема у структурі чарівної казки, що відкриває “широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій” [818; 1912–1916]. Тут можна навести ідею "інваріанта будь-якої послідовності історичних подій", яка так чи інакше наявна в будь-якій казці: 1) порушення гармонійного стану, 2) Герой вирішує чинити опір, 3) боротьба Героя та Антигероя, 4) руйнування старих форм суспільного життя та перемога Героя, 5) створення нових форм соціального життя, 6) новий гармонійний стан, ліквідація недостачі, 7) загибель Героя та присвоєння плодів його діяльності хибним героєм. Цей історичний сюжет може мати відмінну від казки кінцівку [818]. Дана схема повністю відповідає універсальній парадигмі розвитку, руху, який є фундаментальним засобом існування матерії.

Вищевикладена *еволюційна парадигма* (“теза-антитеза-синтез,” або “єдине-множинне-ціле”, також як і “симетрія-асиметрія-їх синтез”) характерна для всіх галузей

суспільної свідомості. Наприклад, кажучи про *мистецтво*, слід відзначити, що “мистецтво в своїх глибинних витоках було синкретичним як за засобом відображення дійсності, так і за сприйняттям”, про що пишуть у своїх працях Р. Вагнер, Е. Курт, С.М. Ейзенштейн, Ю.Б. Борєв, В.В. Ванслов та ін. [532, с. 146-163]. Потім має місце процес диференціації видів мистецтв який змінюється фазами їх синтезу (сценічного, екранного та ін.). Окрім цього, в ХІХ–ХХ сторіччях очікується момент “тотального з’єднання” мистецтв [532, с. 146-163]. Тут можна говорити про два етапи розвитку мистецтва, культурний та цивілізований, коли для цивілізації характерним є футурологічне мистецтво, а для культури – символічне [219, с. 168]. В кінцевому підсумку ми маємо синтез культури та цивілізації [1966, с. 111].

Можна сказати, що мистецтво еволюціонувало зі стану циклічності (симетричності) до лінійності (асиметричності), а від неї – знову до циклічності (що виявляє універсальний рекурсивний принцип "вічного повертання"). Саме "мистецтво задовольняє людську потребу у все більш тонкому досвіді структурного порядку. Якщо твір мистецтва репрезентує людині такий повторювальний порядок чи структурний розвиток, що не відповідає її нормальним очікуванням, виникає почуття фрустрації чи збурення. Тому твір мистецтва потребує "форми"... Новаторів у мистецтві критики, які постають захисниками традиції, завжди звинувачують у "безформності". У часи Дебюссі вперше музика перестала підкреслювати тональність п'єси у закінченні, що призвело до виникнення у слухачів фруструючого почуття незавершеності – вона залишала їх "підвішеними" у повітрі... Це свідчить про те, як глибоко укорінене інстинктивне усвідомлення того, що життя циклічне і що будь-який великий цикл закінчується утвердженням довершеної гармонії – образу омега-стану, чи стану зернятка" [1942, с. 233].

Відтак, *розвиток мистецтва* в цілому підкоряється наведеному вище принципу взаємодії і взаємного переходу Хаосу і Космосу, симетрії та асиметрії. А.В. Волошин у своїй роботі навидить цікавий аналіз історії європейського мистецтва: "Народжений із глибин давньогрецької архаїки стриманий і шляхетний порядок мистецтва класичної Греції змінюється вигадливим безладдям мистецтва епохи еллінізму. Узятий за зразок республіканським Римом порядок класичного давньогрецького канону знову розпадається в невтримному хаосі епохи Римської імперії. Потім простота геометричного порядку романських храмів потопає в кам'яному мереживі готики, здорова гармонія мистецтва епохи Відродження змінюється хворобливими ізвивами постренессанського барокко і рококо, ритмічний лад класицизму руйнується вихром романтизму. І вже у нашому столітті природний космос критичного реалізму змінюється штучним хаосом імпресіонізму і модернізму... За зовнішньою строкатістю зміни різних стилів у європейській історії мистецтв легко вбачається сувора закономірність взаємних переходів гармонійних і дисгармонічних стилів, "лівопівкульових" і "правопівкульових" тенденцій, аполлонічного і діанісичного начал, чи у загальному видгляді Космосу і Хаосу" [498].

Структура наукового розвитку також відповідає універсальній схемі (єдність-диференціація-синтез), яку розробляли багато вчених, таких як В.С. Соловйов, Т. Кун, І. Лакатос, Ф. Франк, П. Фейерабенд, К. Поппер та ін. Тут ми зустрічаємо момент нелінійного розвитку науки, що відображається у констатації того, що наука не розвивається лінійно та кумулятивно, а наукові теорії не виводяться логічно з наявних фактів; теорія як логічна система не потребує підтвердження практикою, вона розвивається вибухо- та стрибкоподібно, а науковий факт неможливо відділити від парадигми, більш того, “факт” як наслідок цієї парадигми є результатом обробки реальності під певним кутом зору. Як пише С. Гроф, існує безпека бачити у теорії “точний опис реальності замість допоміжної карти, зручного наближення та моделі для організації даних. Таке зміщення карти з теорією характерно для історії науки” [646, с. 17].

Можна сказати, що “наукове дослідження необхідно включає три етапи, з яких два перших – чуттєво-конкретний і абстрактно-логічний – суперечать один одному, а на третьому – духовно-практичному, ця суперечність знімається” [1681, с. 57]. Можна сказати, що ми зараз стаємо свідками актуалізації третього етапу наукового розвитку, бо саме у наш час виявляється потреба у цілісно-розуміючому, філософському знанні, коли “філософи та богослови, котрим на протязі віків бракувало роботи, тепер стають об’єктами “мисливства за мозками”. В цілому можна говорити про три періоди науки – класичний, некласичний та постнекласичний [766–771].

Отже, можна виділити три етапи розвитку науки: синтетичний, що добуває багатозначний смисловий контекст пізнання Всесвіту, аналітичний, що добуває однозначний контекст такого пізнання, і знову синтетичний етап, де інтегруються досягнення перших двох етапів. Характерно, що права півкуля формує багатозначний, а ліва – однозначний розумовий контекст в процесі взаємодії людини і світу. Протиріччя між право- та лівопівкульовими стратегіями пізнання світу втілюється в протиріччі між теоретичним та емпіричним. Подібним же чином у Гегеля у фіналі руху Абсолютної Ідеї філософія зливається з теологією, розум – з релігією, а істина – з одкровенням.

Простежимо за *еволюцією логіки як науки*. Тут ми спостерігаємо рух від емпіричної (наочно-образної, наочно-дієвої, правопівкульової) логіки прадавніх людей, яка базується на принципі “все у всьому”, – до класичної дискретної аристотелівської логіки, що змінюється тризначною (багатозначною) синтетичною логікою, в якій вже не діє закон виключеного третього, а між “А” і “не-А” присутня третя можливість. Дану тризначну логіку можна визначити як діалектичну, яка, за словами Б.Д. Кедрова, оперує, на відміну від класичної двозначної логіки, мінливими, рухливи-ми, “плинними” поняттями [131, с. 316]. І.С. Нарський писав, аналізуючи розуміння Гегелем проблеми співвідношення формальної та діалектичної логіки, що формально-логічний закон “тотожності зовсім не приписує речам незмінність, а вірно відображує момент часткової тотожності, що об’єктивно притаманна речам, оскільки будь-яка річ є єдністю тотожності та різниці, стійкості та мінливості” [1597]. А.С. Богомолів вважав, що закон протиріччя в формальній логіці слід розуміти як граничний випадок закону єдності та боротьби протилежностей [294, с. 155], а С.Б. Церетелі писав, що формально-логічний вивід є однобічністю діалектичного [2508].

Розвиток логіки як науки пов’язаний з *розвитком комп’ютерних підходів до аналізу розумових процесів і мови* [див.: 2510, с. 16-20]. Споконвічно думка людини розумілася як дещо, “навіяне” їй згори. К. Хорні вважає, що на початку розвитку людської цивілізації люди перебували в стані, подібному до сомнамбулізму, тобто “марили наяву”. Велике значення в регуляції соціальних відношень відігравав у той час чинник “колективного несвідомого” (К. Юнг), що призводив до того, що міфічні боги поставали в якості реального атрибута людського буття, тобто сприймалися як реальні об’єкти. Думка людини тоді найчастіше розумілася як ефірна, фантомна сутність, навіяна Геніями, Музами, що виходила із платонівської області ідей та ін.

У наш час розвиток методів математичного аналізу і технічного моделювання деяких принципів функціонування нейронів і механізмів розумової діяльності сприяв розробці інформаційного аналізу зазначених процесів (А. Ньюелл, Г. Саймон, У. Рейтман, К. Штейнбух). Як результат мала місце зміна теоретичної орієнтації західної експериментальної психології, що оформилося в новий науковий напрямок – когнітивну психологію (виникла на перетині біхевіоризму, гештальтпсихології, структурної лінгвістики, теорії інформації і кібернетики). Людина починає розглядатися як активний перетворювач інформації. Мислення розглядається як тотожне інформаційному процесу. Розвивається уявлення про те, що основним механізмом творчої діяльності є процес перебору варіантів, тому при моделюванні розумових процесів велика увага приділяється механізмам оптимізації перебору і

пошуку. Вважається, що цей метод дозволить зводити найскладніший процес логічного висновку до послідовності найпростіших операцій, кожна з яких може бути легко запрограмована. Розробляється теорія фреймів (М. Мінський, П. Пейперт, Р. Шенк, Р. Абельсон) – структури даних, призначених для дії у визначеній ситуації, тобто особливі “ситуаційні рамки” для узагальнення опису ситуацій (А. Ньюелл, Г. Саймон, Дж. Міллер, Е. Галантер, К. Прибрам). Іншим напрямком, у рамках якого дослідники прагли перебороти труднощі, що виникли при спробах вичерпним чином пояснити особливості процесів мислення на основі використання ідей і методів кібернетики, є прагнення розробити більш довершені логіко-математичної моделі нейронної мережі головного мозку. При цьому враховувалися внутрішня активність нейронної мережі і рівнобіжний характер переробки інформації в ній (М. Арбіба, Я. Сантаготаї, П. Линсдей, Д. Норман). Однією з особливостей напрямку моделювання нейронної мережі є уявлення про дієспрямоване сприйняття (включене в дію), коли людське сприйняття обумовлюється не тільки тим, “що” сприймається, але і “у якому зв'язку”, “де”, “у якому контексті”.

В остаточному підсумку складність задачі по моделюванню неоднозначних операцій мозку призвела до розробки нового напрямку, що дозволяє більш адекватно описати розумові процеси. Йдеться про ідею “розмитості”, “нечіткості”, “розпливчастості”, “багатозначності” вихідних математичних об'єктів. Л.А. Заде поклав спробу створити теорію “розмитих” (*fuzzy*) множин, що була б придатна для опису гуманістичних систем [858; 862]. Основною у його розробках є ідея про те, що “елементами мислення людини є не числа, а елементи деяких нечітких множин або класів об'єктів, для яких перехід від “приналежності до класу” до “неприналежності” не стрибкоподібний, а безупинний”. Трактуювання “розпливчастих” множин відповідає аналогічному логічному трактуванню, коли можна говорити про розпливчасті (нечіткі) властивості або поняття. Даний підхід близький розробкам В.В. Налімова щодо теорії “семантичного простору Всесвіту” і моделі мови Т. Бейеса. Ця модель містила в явній формі імовірнісну структуру смислового змісту знака. Це дозволило формалізувати процес прийняття рішення, моделюючи таку процедуру, де поряд з апіорною інформацією використовується й інформація, отримана з досвіду. В. В. Налімов пише, що при аналізі мови можна говорити про апіорну функцію розподілу смислових значень знака: у природних мовах із кожним знаком пов'язана множина смислових значень. Слова в словниках визначаються через інші слова, проте це зовсім не означає, що зміст кожного слова складається зі змісту тих слів, через які його пояснюють (парадокс логіки визначення, у якій визначення речі є процедурою співвіднесення її з іншими речами). Фрази складаються зі слів, що вірогіднісно взаємодіють одне з одним, а структура фрази породжує новий зміст, що поза її виявляється не в кожному із складових її словесних елементів, хоча і цей зміст у них усе ж містився [1588, с. 111].

У даному описі В.В. Налімовим функції розподілу смислового значення виявляється розходження з концепцією логічного атомізму Г. Фреге, Б. Розсікла, раннього Л. Вітгенштейна. В.В. Налімов вважає, що зміст як цілісне, синергійне утворення не може бути приписаний знаку до того моменту, як текст прочитали, хоча ми і маємо апіорне уявлення про смислове поле знака. Тут класична логіка перетворюється на “неперервну”, “континуальну”, “парадоксальну”, “багатозначну” логіку.

Фізична наука також еволюціонувала від синтетичної науки до класичної ньютонівської аналітичної фізики, яка використовує дискретні, атомарні сутності. Потім класична фізика змінюється релятивістською та квантовою науками, що оперують цілісними континуальними сутностями, в межах яких відновлює свій гносеологічний статус принцип “все у всьому”, характерний для науки прадавніх людей. М.Е. Омеляновський пише про те, що класична фізика прагнула пояснити цілісні фізичні системи через пізнання взаємодії їх елементів. Релятивістська фізика,

навпаки, при поясненні елементарних феноменів спирається на знання про ціле. Що ж стосується квантової фізики, то в ній “сполучаються обидва аспекти і цей зв’язок стає органічним” [1708, с. 182]. Тим більше, що “с точки зору квантової теорії всесвіт слід розглядати як неподільну одиницю, а уявлення про її окремих частинах можуть бути добрими наближеннями лише в класичній межі” [316]. Таким чином, як писав В. Гейзенберг, розвиток фізики останніх років, якщо порівняти його з античною філософією, здійснює поворот від Демокрита до Платона [556, с. 36-76].

Геометрія, одна з галузей математики, проходить три етапи свого розвитку: міфологічний (що експлуатує принцип “все у всьому”), класичний евклідовський, космологічний, який реалізується в геометріях М. І. Лобачевського, Г. Рімана та ін.

У галузі **математики** можна констатувати процес переходу від синтетичної (правопівкульової) математики прадавніх людей (яка набуває своєї проекції в “народній математиці” [1384]), до класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами, яка змінюється “нечіткою” математикою сучасності [858; 862], яку називають “неперечною математикою”. З позиції класичної математики всі викладки вищої “нечіткої” математики, яка використовує операції с континуальними, “нечіткими” трансфінітними величинами, виявляється, суворо кажучи, невірними. Таким чином, спочатку математика була наочною, емпіричною, нарисною, образною, правопівкульовою, про що свідчить факт геометризації арифметики в древній Греції, де математичні обчислення робилися геометричним способом. Пізніше це стало гальмувати розвиток математики, в якій було неможливо використовувати нуль, негативні, ірраціональні числа. Крім того, тут був відсутній метод математичного доведення, наука носила строго догматичний характер і будувалась як сукупність алгоритмів вирішення завдань.

Розглянемо **розвиток природознавства**. Відомо, що природознавство (в тому числі і біологія) почало розвиватися з розуміння єдності світу, його антропоморфності. Культурова погляд на світ як на містичне ціле. На Сході міфічний світогляд малював Всесвіт у вигляді колосальної істоти – Пуруші, одним з елементів організму якого є Земля. Потім отримують розвиток дискретно-атомістичні теорії стародавніх греків. Дискретний світогляд виявляється і на рівні суто релігійної свідомості, де саме розуміння Бога-Отця як дещо принципово відокремленого від світу людей (як сказано у Новому Заповіті, “Бога не бачив ніхто, ніколи”) дає нам приклад розірваності земного і небесного, що згодом має бути відновлена. Потім у фізиці поширюється поняття континууму, який характеризується неперервними перетвореннями, тобто людство повертається до принципу континуальності, цілісності. Згодом в природознавстві знову поширюються ідеї дискретності разом з розвитком квантового погляду на речі. У біології уявлення про злитне, континуальне наслідування з 1900 року, після повторних відкриттів законів Менделя, починає інтенсивно виштовхуватися концепцією дискретного наслідування. Зараз ідеї цілісно-циклічної парадигми знову виходять на перше місце у сучасному природознавстві.

Розвиток юриспруденції також підкоряється універсальній парадигмі. Спочатку в якості юридичного доказу розглядалися насамперед клятва, свідчення. І якщо при цьому зверталися до фактів, то вони були значущі тільки як символи, тобто вони “говорили” подібно до того, як “говорять” клятви та свідчення. Тут панували уявлення про загадковий зв’язок між ними, між знаком та денотатом, а маніпулювання знаками було тотожним до маніпулювання елементами світу [1870, с. 15-24]. Юридичний доказ як явище з’явився пізніше, коли отримало розвиток математичне доведення. Скажемо про певну еволюцію у стосунках між засудженими і їх судьями, про що ми можемо прочитати у Т. Мана [1432, с. 135]. У часи інквізиції (як у середні віки, так у середині ХХ ст.) існувала певна гармонія між засудженими та судьями, коли перші легко визнавали всі свої “гріхи”. Сучасний стан юриспруденції передбачає існування певної

прізви між двома боками судового процесу. В майбутньому, як ми вважаємо, принцип покарання буде міститися усередині людини.

Медицина виявляє певні етапи розвитку, про що пише С. Цвейг [2500], коли вказує, що спочатку явище хвороби пов'язане з релігійним почуттям, коли хвороба розумілася як така, котра посилалася богами. Медицина та богослов'я спочатку постають як одне, коли лікар та жрець були одною особою. Потім лікар виступає проти жреця (трагедія Емпедокла). Страждання та хвороба низводяться зі сфери надчуттєвого у площину банально-природного. Жрець та лікар відокремлюються. З моменту порушення первісної єдності, пише С. Цвейг, всі елементи лікарського мистецтва набувають нового значення. Перш за все єдине духовне явище хвороба, розщеплюється на розмаїття хвороб. Суть хвороби втрачає зв'язок з духовної особистістю людини. Лікування здійснюється не як психічний вплив, а як розумовий, технологічний акт з боку лікаря. "Там, де древній магічний лад лікування вимагав вищої духовної напруги, нова клініко-діагностична система вимагає від лікаря протилежного, а саме – ясності духу, відчуження він неврів, при повному душевному спокою та діловитості". Врешті-решт, органічний та психічний напрямки лікування починають зближатися [2500; 2330].

У сфері **моралі як форми суспільної свідомості** ми спостерігаємо рух від синкретичної міфологічної моралі прадавніх людей (що випливає із стану певного злиття людини і природи) до асиметричної моралі (яка забезпечує соціально-класову диференціацію), що, треба думати, змінюється ноосферною (загальнопланетарною, космічною, соборною) мораллю, яка повторює синтетичну мораль на новому еволюційному витку людства. Дана схема моральної еволюції в цілому узгоджується зі схемою розвитку моральних уявлень за Л. Колбергом, який виділяв вісім стадій розвитку моральних уявлень індивіда, що можна представити як три наріжні рівні: 1) доморальний рівень, на якому моральні дії визначаються зовнішніми подіями; 2) рівень конформної, конвенційної моралі; 3) рівень автономних моральних принципів.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту [1444; 2325]: в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкуль. Зазначимо, що часовий проміжок цих коливань відповідає циклу існування одного покоління. Такі цикли вдалося простежити (на кількісному рівні) безпосередньо на матеріалі соціально-психологічного клімату суспільства, а також за допомогою аналізу тих сфер, які піддаються впливу цього процесу – стилів архітектури, музики, моди та ін.

Вищевикладені роздуми, згідно з нашим глибоким переконанням, дають змогу зробити висновок про існування універсальної парадигми розвитку, в межах якої матеріальне і ідеальне, живе і неживе, соціометричний та антропометричний підходи до аналізу світу, індивідуальне і соціальне... виявляються методологічно ізоморфними, що збагачує аргументи на користь філософського принципу єдності світу.

Універсальна парадигма розвитку, що фіксує єдність правопівкульового та лівопівкульового аспектів пізнання, виявляє їх синтез у вигляді інтуїтивного пізнання, передбачає актуалізацію **нової когнітивної парадигми**, деякі з принципів котрої можна виразити у наступних положеннях [759, с. 29]: відмова від абсолютизації емпіричних методів, визнання науковим не лише верифіційного знання, легалізація інтуїції та здорового глузду дослідника, можливість узагальнення на основі інтерпретації та вивчення окремих випадків і фактів, націленість на загальний синтез знань, важливість моральної позиції дослідника, єдність наукового та міфологічного світорозуміння, коли, з одного боку, виявляється необхідність у теоретичній інтерпретації **міфологічних уявлень**, а з іншого – низведення наукових уявлень до рівня міфу. Якщо інтерпретація міфів – річ достатньо розроблена у сучасній науці, то міфологізація науки – це процедура, яка характерна скоріше для лженауки. Однак наука часто використовує

міфи – наукові парадигми, а властивість міфологічного, метафоричного відображення дійсності – є чи не єдиним засобом вловити та змістовно визначити об’єкти високого ступеня абстракції. Міфо-метафоричний тип осягнення світу дозволяє зводити воедино наукові уявлення, задавати аналогії та асоціації між різними системами понять, формувати загальне пізнавальне “поле” науки, виступаючи у якості “епістемологічного доступу” до будь-якого поняття [2392]. Як писав М.О. Бердяєв “філософія починає з боротьби проти міфу, але закінчує вона тим, що приходить до міфу як до вінця філософського пізнання” [220, с. 232].

Таким чином, пізнання світу передбачає інтеграцію наукового та міфологічного, що виявляє Істину. У ній з’єднуються протилежності та формується дипластія [621, с. 79; 349, с. 10] (притаманний лише людській свідомості психологічний феномен “ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі.

Загалом, *універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатогранних феноменів нашого світу*, що дозволяє проводити узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах. Наведемо приклад. Теорія діяльності вітчизняної психолого-педагогічної школи виділяє декілька видів діяльності. Перш за все, можна говорити про розуміння онтогенетичної траєкторії діяльності: гра → навчання → праця (О.М. Леонт’єв). Загалом, виокремлюють такі види діяльності, як гра, навчання, пізнання, мислення, праця, спілкування, мовленнєва, життєво-практична діяльність та ін. (Б.Г. Анан’єв, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт’єв та ін.). Відтак, актуальним є завдання класифікувати види діяльності та диференціювати найбільш фундаментальні з них, оскільки мислення, спілкування, навчання, пізнання присутні у грі та праці наскрізним чином. Саме універсальна парадигма розвитку дозволяє зрозуміти, що діяльність як діалектична категорія виявляє три етапи саморозгортання: *гра* (діяльність, яка не спрямована на досягнення прагматичних цілей та існує заради себе як суб’єкт-суб’єктний феномен) → *праця* (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, що виявляє суб’єкт-об’єктний інструментальний характер) → *творчість* (діяльність, яка 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).

Як пише Е. Фромм, умовою для спонтанності 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 той 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 життя [2452, с. 217-219].

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.

1.4.3 Аналіз критичних явищ

Ознакою істинності є стан цілісності... Є окрема даність істинною чи хибною – цього неможливо вирішити у відношенні до окремого явища, це вирішує, скоріше, образ та членування цілого, в котре окреме явище є включеним.

Р. Хайсс [2762]

Якщо в перший момент ідея не здається абсурдною, вона безнадійна.

А. Ейнштейн

Я схильний думати, що випадковість – більш фундаментальна концепція, ніж причинність.

М. Борн

*Непостоянно все, что в мире есть,
К тому ж изъязнов в том, что есть, не счесть.
Поверь же в то, что суцее незримо
И признано все то, что зримо здесь.*

Омар Хайям

Європейці були здивовані тим, що у багатьох папуаських племен Нової Гвінеї немає спеціального слова для позначення зеленого кольору. Це здавалося дивним, оскільки саме зелений колір панував в природному оточенні цих мешканців тропічних лісів. Проїшов деякий час і лінгвісти й етнографи дійшли висновку, що саме остання обставина і пояснювала відсутність такого необхідного, здавалося б, позначення. Зелень була постійним тлом життя – назви потрібні були для тих кольорів, які на цьому тлі виділялися

Р.Г. Подольний [1835, с. 174].

Квантова концепція декогеренції говорить, що весь класичний світ зі всіма об'єктами і взаємодіями між ними виник з нелокального джерела реальності. Нелокальне джерело реальності – це світ, в якому взагалі немає ніякої маси і потоків енергії. Це порожнеча, яка, проте, містить в собі всю повноту світу

*Меня каждый миг свой образ прихотливый,
Капризна, как дитя и призрачна, как дым,
Кипит повсюду жизнь в тревоге суетливой,
Великое смешав с ничтожным и смешным.
Какой нестройный гул и как пестра картина!
Здесь - поцелуй любви, а там - удар ножом;
Здесь нагло прозвенел бубенчик арлекина,
А так идет пророк, согбенный под крестом.
Где солнце - там и тень! Где слезы и молитвы –*

*Вот чудный перл в грязи, растоптанный толпою,
А вот душистый плод, подточенный червем;
Сейчас ты был герой, гордящийся собою,
Теперь ты - бледный трус, подавленный стыдом!
Вот жизнь, вот этот сфинкс! Закон ее - мгновенье,
И нет среди людей такого мудреца,
Кто мог сказать толпе, куда ее движение,
Кто мог бы уловить черты ее лица.
То вся она - печать, то вся она - приманка,*

*Там и голодный стон мятежной нищеты;
Вчера здесь был разгар кровопролитной битвы,
А завтра расцветут душистые цветы.*

*То все в ней блеск и свет, то все - позор и тьма;
Жизнь – это Серафим и пьяная вакханка,
Жизнь – это океан и тесная тюрьма!*

С. Надсон

Важливим аспектом універсальної парадигми розвитку постає синергетичний механізм його реалізації, який виявляється у сфері критичних явищ, що постають природничонауковою і філософською універсалією. Аналіз критичних явищ дозволяє говорити про новий науковий напрям в рамках синергетики, метою якого є пізнання загальних законів актуалізації критичних станів, що відповідає магістральній меті наукових досліджень – пізнанню і освоєнню світа людиною, моделювання і управління його процесами [124; 835; 836].

Характерною рисою дійсності є рух і розвиток, що є універсальною властивістю Всесвіту. Принцип розвитку нині покладений в основу нової наукової парадигми, яку сучасне природознавство визначає як "*глобальний еволюціонізм*", котрий констатує, що в основу матерії покладена універсальна її властивість – рух. Рух постає фундаментальним способом існування нашого світу, тому вивчення феномена руху є узагальнюючим аналізом всіх без виключення аспектів нашого світу.

Оскільки рух властивий всьому у Всесвіті, то універсальні особливості руху, які досліджуються синергетикою, міждисциплінарною галуззю знань, виявляють закономірності існування відкритих нелінійних систем, якими є всі системи Всесвіту, тоді як їх лінійно-замкнутий характер реалізується лише в теоретичному наближенні.

І якщо рух і тісно з ним пов'язаний розвиток виступають фундаментальною властивістю Всесвіту, її системноформуючим чинником, то критичні явища (стани) є невід'ємним атрибутом будь-якого розвитку, що фіксує критичні граничні стани будь-якої системи, що розвивається.

На загальнонауковому і філософському рівнях критичні явища фіксуються у вигляді парадоксальних граничних явищ, що вважаються найзагадковішим і парадоксальним об'єктом наукового дослідження, оскільки в критичній зоні зміни системи, що розвивається, старої системи вже немає, а новою – ще немає. Отже, розвиток будь-якої системи виявляє певну універсальну схему, як і універсальний аспект розвитку – критичний стан. Відтак, критичний стан вивчається багатьма науковими дисциплінами, що аналізують рух і розвиток предметів і явищ Всесвіту самої різної природи.

Таким чином, критичні стани виступають загальним полем аналізу всіх без виключення явищ нашої дійсності. Відповідно, важливим є знаходження загальних механізмів актуалізації критичних станів, що виявляються при розвитку систем різної природи, і їх математична інтерпретація. Це дозволить не тільки сформулювати універсальний закон розвитку всіх без виключення систем нашого світу, але й слугуватиме для концептуалізації нових підходів міждисциплінарного синтезу, який покладається у загальний контекст нової наукової парадигми.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, наріжною особливістю критичних станів є їх гранична природа. У філософії границя, межа як парадоксальна сутність відбивається в понятті "*еволюційної середини*", або "*перехідної сходинки*" від однієї якості до іншої, у сфері якої старої якості вже немає, а нового – ще немає. Її Аристотель, Гегель і інші філософи називали "*середнім терміном*" по відношенню до понять, які фіксують початковий і завершальний якісний стан об'єкту, розвиток якого аналізується. У філософській літературі відношення таких "*напівпротилежностей*" називають *контрмедіальним*, на відміну від контрарного відношення, що відображає "повну" полярну симетричну протилежність предметів і явищ (наприклад, рух і спокій, тьма і світло, суб'єкт і об'єкт), і на відміну від контрадикторного відношення (темне – нетемне, тобто, не несвітле; суб'єкт і не-суб'єкт). Спробу аналізу цього контрмедіального, рівноважного, міжякісного ступеня процесу розвитку ми знаходимо в гегелівській діалектиці. Гегель розглядав стан індиференції, рівноваги

протилежностей як ключову умову, "пусковий" момент переходу буття в сутність. Цей стан Гегель визначає як "форма безформного", а сучасні філософи – як екзистенцію, або "між-буттям" (inter-esse).

Відтак, межа має діалектичний суперечливий характер, оскільки тут буття кінцевого об'єкта як би зіштовхується з його небуттям. Отже, через її існування небуття кінцевого виявляється невід'ємною умовою його буття. Тобто тут буття та небуття "стикаються", через що ми маємо "парадокси межі", які "полягають в тому, що "поблизу" межі має місце своєрідне "спотворення" кінцевого об'єкта. Визначеність об'єкта на межі його буття як би "вироджується", нівелюється, через що виникають труднощі в опису "граничних ситуацій".

Парадоксальність межі як засадничого принципу, що конститує цілісність і безперервність розвитку і руху як такого (внаслідок того, що межа виражає певну нульову, нейтральну, парадоксальну реальність на континуумі зміни станів предмету, що розвивається, де старого стану вже немає, а нового ще немає, а тому теоретичним чином сполучає минуле з майбутнім), підтверджується так званим парадоксом розвитку, виникнення (або телеологічним парадоксом). Цей парадокс полягає в тому, що якщо дещо нове виникає із старого, то воно вже повинне міститися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, відповідно, не є "радикально" новим в повному розумінні цього слова, оскільки в цьому випадку стирається відмінність між новим і старим: якщо нове виникло із старого, то воно, таким чином, містилося в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і не є принципово новим.

"Нульова", нейтральна суть межі як критичного стану і принципу, що конститує розвиток, виявляється всюди. Наведемо приклад. Існує спостереження: у конденсаторі найбільший заряд переноситься в моменти, коли коло вмикають і вимикають, а людина краще всього запам'ятовує початок і кінець з всього масиву інформації, яка подається. Відтак, пам'ять функціонує на межі розподілу процесів. Взагалі, життя, існування як динамічне явище актуалізується саме в моменти переходу одного стану речей в інший. Даний феномен можна з повним правом назвати феноменом цілісності, про який С.Л. Рубінштейн писав: "Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна данність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову данність нового наявного буття, яке вибухає черговою дією людини... Отже, у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії" [2011, с. 341].

Людський організм у процесі життєдіяльності, змінюючи один режим функціонування на інший у межах того чи іншого органу або системи, а також у межах всього організму, змінюючись хвилеподібним чином [67], необхідно проходить нейтральну біфуркаційну точку, "нульовий стан всезагального знаменника", однаково близького за своєю функціональною особливістю (суть якої – нейтральність і біфуркаційність) всім системам та елементам організму, і тому виступаючого у якості універсального "координатора", "управителя" (виявляючи феномен синергійної цілісності), у вигляді керуючого чинника людського організму, оскільки надає йому властивості життєздатності, цілісності та стійкості, актуалізуючи якість, що робить організм живою сутністю, здібною реагувати на оточуюче середовище цілісно-інтегральним чином.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє говорити про особливий стан свідомості, де свідоме та підсвідоме інтегруються, коли людина отримує можливість програмувати свої тіло, а також вирішувати творчі завдання. Це цілісно-інтегральне реагування організму ілюструється адаптаційною реакцією людини на стрес. Як показав Г. Сель'є, будь-яка специфічна стресорна дія на організм викликає у ньому

єдину реакцію, яку можна визначити як “симптом хвороби взагалі” [2085]. Тобто у критичному стані, що виявляється через стрес, організм постає цілісною системою. Так, біоритмологи вказують, що в стані відносного спокою органи функціонують частинами, за своїми власними біоритмами. Синхронізація цих ритмів виявляється в стані стресу, коли організм функціонує як єдине ціле, єдність якої реалізується за рахунок гіпотетичного нейтрального стану, що є “проміжною” точкою саморозгортання будь-якого хвильового явища, в якій (точці) ця хвиля зазнає докорінну функціональну перебудову: як свідчить біоритмологія, протягом доби організми проходять фази – точки біфуркації, у яких вони докорінним чином змінюються [782].

Ця точка (нуль функції) “рівновіддалена” по відношенню до всіх “ділянок” хвилі, оскільки по відношенню до нуля всі числові вирази є однаково невизначеними. Нуль як виразник критичного стану при цьому виражає критичну фазу розвитку, в якій здійснюються біфуркації – всі види перетворень, трансформацій, переходів одного в інше.

Цей стан можна співвіднести із такими психологічними феноменами, як дипластія чи енантіосемія (двоїстість, парадоксальність смислів) [621, с. 79; 349, с. 10], коли у одному смисловому контексті поєднуються протилежні категорії, факти, психологічні стани. Загалом, “дипластія притаманний лише людині ототожнення двох елементів, які одночасно абсолютно виключають один одного. На мові фізіології вищої нервової діяльності це затянута, стабілізована ситуація “збою” двох протилежних нервових процесів... Дипластія – єдина адекватна форма сугестивного подразника центральної нервової системи: не треба навіювати людині ту дію або уяву, яка породжує її власні чуття та імпульси, але, більш того, щоб на деякій час паралізувати останні, навіюваючий фактор має лежати поза нормами та механізмами першої сигнальної системи... Дипластія під кутом зру фізіологічним процесів – це емоція, під кутом зору логіки – це абсурд” [1874; 1876, с. 450-451, 447].

В. Татаркевич, один із засновників вчення про щастя, вважав, що воно реалізується у “*третьому стані*” психічної активності людини, проміжному між забавою та працею.

Так, якщо говорити про природу любовної пристрасті, то поети і філософи з незапам'ятних часів підкреслювали її ірраціональність, сліпоту, безрозсудність. Цей феномен широко представлений і в полі психолого-педагогічних досліджень. Стан пристрасної закоханості, який Дороті Теннов [2807] щоб уникнути оцінних моментів запропонувала називати штучним, позбавленим етимологічного коріння терміном “лімерентність” (анг. – *limerence*), виникає мимоволі, не залежить від свідомого ставлення до об'єкту і пов'язано з певними не цілком зрозумілими нейрохімічними процесами мозку, якими можна маніпулювати за допомогою психофармакологічних засобів або нейрохірургічно.

Феноменологічно “лімерентність” – стан гострої емоційної нестійкості з коливаннями між відчуттям визнання і взаємності (що викликає блаженство ейфорії), і болісною невпевненістю і ревностями. Це породжує чергування у любовної пари сварок і примирень. Дванадцятирічне дослідження, що охопило 2500 респондентів, привело Теннов до висновку, що лімерентні стани чітко відрізняються від інших, але представлені не у всіх людських групах. Достовірних зв'язків лімерентності з особистісними рисами або властивостями ситуації поки що не виявлено.

Разом з тим цей стан не обмежений сферою сексуально-еротичних відносин, через те, що мотив сексуальної насолоди в ньому є вторинним. Оскільки пристрасть принципово не може бути втамованою, задоволення означає її згасання і смерть; вона завжди подвійна, амбівалентна, а її об'єкт викликає по черзі і навіть одночасно любов і ненависть.

Цю амбівалентність часто пояснюють антагонізмом статей, протилежністю чоловічого і жіночого начал тощо. Проте вона характерна не тільки для сексуальних, але і для решти всіх сильних афективних переживань. Недаремно слово “пристрасть”

позначає одночасно вищий ступінь любові і страждання, від якого людина мріє звільнитися. Сексуально-еротичні і любовні переживання посилюються в біфуркаційних ситуаціях небезпеки, ризику, боротьби, подолання перешкод тощо. Це широко представлено і в стародавньому символізмі взаємного переходу життя і смерті, в художній літературі у вигляді рекурсії ("Ромео і Джульєтта" В. Шекспіра та ін.). Про біполярність емоційної напруги свідчать і експериментальні дослідження співвідношення станів статевого збудження і агресії, які сусідують один з одним [1107, с. 246-247], а також те, що романтична любов об'єднує грубі, позбавлені всякій духовності фантазії з мрією про ніжне високе кохання, в якому немає нічого сексуального (І.С. Кон, З. Фрейд).

Категорія межі як нейтрально-біфуркаційної сутності може по-різному інтерпретуватися як у вигляді певного допричинного сингулярного стану матерії, з якого народився світ, так і у вигляді математичного нуля: як межа між позитивними та негативними величинами, як "єдино дійсно нейтральне число" він не тільки являє собою число, але й за своєю природою є більш важливим ніж всі інші числа, які він обмежує та, таким чином, конституює; відтак, він є багатшим за змістом, ніж будь яке інше число, оскільки доданий до будь-якого числа справа, він (у нашій системі числення) вдесятиряє дане число, нуль знищує будь-яке інше число, на яке його помножують; якщо його зробити дільником чи діленим у відношенні до будь-якого числа, то це число перетворюється у першому випадку у нескінченно велике, а у другому – у нескінченно мале; нуль – єдине число, що знаходиться у нескінченному й невизначеному відношенні до будь-якого іншого числа. Дріб 0/0 може виражати будь-яке число між мінус нескінченністю та плюс нескінченністю і є у будь-якому разі чимось досить визначеним. Таким чином, практичне використання нуля в різних науках доводить, що у якості межі він є важливішим, ніж всі дійсні величини, які ним обмежуються (Ф. Енгельс).

У формальній і діалектичній логіці – мові сучасної науки – критичні стани як межові явища фіксуються у вигляді логічних і семантичних парадоксів (що реалізуються в математиці у вигляді "парадоксів теорії множин"), які виявляють обмеженість логічного мислення, його неможливість відобразити і повністю формалізувати критичні явища, фазові переходи, для яких характерним є принципова логічна багатозначність і невизначеність, перед якою виявляється "безсилим" логічний закон виключного третього.

Критичні явища відбиті і в так званих онтологічних парадоксах, що фіксують суперечності, які реально існують в світі, наприклад, суперечності, що розкриваються в корпускулярно-хвильовому дуалізмі, парадоксі "дефекту маси" і ін.

У психіці критичні стани мають місце в так званих змінених станах свідомості, у фазових явищах психіки, динаміка яких схожа з динамікою фазових станів, що виявляються у фізичних об'єктах, що розвиваються.

У літературному процесі критичні стани виявляються в рекурсійних процесах актуалізації літературних явищ, в педагогіці – в "методі вибуху", розробленому А.С. Макаренком, який виявив явище "вибухового" перепрофілювання психічних станів своїх вихованців у момент специфічної педагогічної дії. Суть даного виховного впливу полягає у завданні змоделювати таку несподівану значущу біфуркаційну життєву ситуацію, у якій "об'єкт виховання" ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому "об'єкт виховного впливу" змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності.

Зазначений феномен знаходить відображення у таких явищах, як *імпринтинг*, *імпресинг*, *сенситивність*, пов'язаних із процесом формування в людини

психологічних настанов (тобто, установок, які А.С. Прангвишвілі трактує як вищий рівень організації "людських сутнісних сил" [1889]): існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як "стрибок" у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан певної системи в інший. Важливо, що в живих системах цей вибуховий процес виявляється як феномен сензитивних етапів розвитку, де має місце докорінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем. Сензитивні періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації [1107] та виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає сенситивною, тобто чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Можна говорити про спеціальний ефект межі, який спостерігається у багатьох формах поведінки, коли, як доводять етологи, лісова галявина, берег моря, межа зораного поля і взагалі будь-яка особливість на одноманітній місцевості приваблює живих істот, коли життя роїться головним чином на границі трьох середовищ – океану, суші та атмосфери [595, с. 71]. Межа ("середина") може розумітися як перехрещення функцій, як місце, де "накопичується структура" [1795, с. 47], тобто межа є концептуальним фокусом буття, який дозволяє пов'язати те, що було (минуле, витоки) з тим, що буде (майбутнє, мету), через що кристалізується структура як єдність своєї історії та перспективи.

Треба додати, що межа як нейтральний, "центральний" елемент будь-якого відношення елементів, відображається в структурі логічного судження. Структура логічного силізму універсальна і впливає із структури давньогрецького міфу [2680, с. 141]. В цій структурі (суб'єкт – зв'язка – предикат) зв'язка як межа між двома логічними термінами має вирішальне значення та є логічною і мовною універсалією, при цьому виникнення логіки як науки постає як залежне від ролі, котру відіграє ця зв'язка [2680, с. 141].

Ефект межі проявляється і в тому, що "людські гени відтворюють себе не в деякій аморфній масі населення країни, регіону, континенту чи світу в цілому, а саме в етнічних межах. Протягом віків це приводить до формування генетичної своєрідності етносів і відмінностей між їх генофондами" [2039, с. 168]. Як показав Л.М. Гумільов у книзі "*Ентогенез та біосфера Землі*", вісі пасіонарних поштовхів, подібно "життєвому пориву" А. Бергсона [215–218], дають імпульс розвитку тих чи інших глобальних соціальних процесів. Ці вісі пасіонарних поштовхів проходять через стики ландшафтів і, як наслідок, через угруповання людей, які займаються різними видами господарської діяльності [670; 671].

Цікаво, що організація хімічних молекул полягає в тому, що в ній зникає будь-яка відокремленість частин. Ціле тут не просто сукупність частин, а, скоріше, сукупність відношень між частинами. Всі зв'язки між молекулами стають спільними, і всі частини поєднуються єдиним спільним зв'язком, яка в багатьох відношеннях виявляє властивості окремих частин.

Тут можна говорити про феномен соціального маргіналізму як стану індивідів, які знаходяться на межі двох конфліктуєчих життєвих устроїв. Маргіналізм при цьому може розумітися не тільки як соціальний, але і науковий феномен, – як джерело руху до нового.

Про роль межі ми можемо дізнатися і з факту існування так званих "третинних зон мозку" А.Р. Лурії (зон асоціативного перекриття), де вторинні зони, що реалізують специфічні функції, перетинаються і де втрачається модальна специфічність [див. 2212, с. 230]. Саме третинні зони забезпечують відчуття вищого порядку. Феномен межі ми знаходимо і в наступному факті: "максимум клітин, що діляться, випадає на передсвітанковий час, коли ніч змінюється світловим періодом" [2036].

Чаклуни стародавності, як відзначав К. Кастанеда, називали час заходу і сходу сонця "щілиною між двома світами" [1006]. Подібним чином К. Юнг вважав, що архетипи колективного безсвідомого створюють міст між внутрішнім і зовнішнім та передбачають існування сутінкової зони між матерією і свідомістю [2686].

Психологам відомо, що в стані переходу між сном і неспанням наявна парадоксальна фаза психіки, керування якої є певною метою багатьох духовних практик. У психології перехідні фази в процесі зростання організмів називаються критичними, бівуркаційними; вони відіграють вирішальну роль у виборі напрямку органогенезу і у формуванні психічних функцій.

У концепціях вирішення проблеми, прийняття рішення межа як критичний стан може розумітися як "логічний вакуум" – невід'ємний атрибут будь-якого пізнання, яке, розвиваючись стрибкоподібним чином, час від часу виявляє "логічний вакуум", що заповнюється логічною думкою після процесу осяяння [686]. В екзистенціалізмі "граничній ситуації" між життям і смертю (що співвідноситься з такими культурологічними феноменами, як ініціація, посвячення, хрещення тощо) надається вирішальне значення в процесі прозріння людиною своєї глибинної суті.

На мові теорії катастроф критичний стан системи виявляється у момент розпаду, руйнування системи, яка як гомеостатична суть, згідно закону Ле Шательє, здатна достатньо довго зберігати стійкий ("некритичний") стан за рахунок внутрішніх гомеостатичних ресурсів, поки останні не будуть вичерпані, – і тоді починається розпад системи, її вхід в критичну фазу свого розвитку, який набуває лавиноподібного характеру, а приводом для такого процесу може послужити самий незначний чинник.

На мові синергетики, розпад системи, її руйнування супроводжується її входом в динамічний (критичний) стан хаосу (точки біфуркації, стан деієрархізації), де минулої системи вже немає, а майбутньою – ще немає. Саме у цьому критичному динамічному стані "детермінованого хаосу", де руйнується грань між актуальним і потенційним, частиною і цілим, простим і складним, система (а точніше – метасистема) "добирає" шлях (атрактор) своєї подальшої еволюції і кристалізується як "нова" система. Процес і механізм цієї кристалізації надзвичайно важко інтерпретувати на теоретичному рівні, оскільки тут має місце поява нової системи з новими системними (емерджентними) властивостями, що з'явилися нібито нізвідки.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що в критичному стані динамічного хаосу система постає єдиним цілим (що фіксується принципом несиллової кореляції квантових систем, а також парадоксом Ейнштейна-Подольського-Розена), всі частини якого виявляють перебування в "полі" несиллової синхронічної кореляції (який знаходить відображення у принципі синхронності К. Юнга), а сама система в цьому критичному стані має тенденцію віддавати перевагу реагуванню на надслабкі дії (сигнали) зовнішнього середовища.

Єдність системи, що перебуває в критичному стані, ілюструється таким спостереженням. Як пишуть І. Р. Пригожин і І. Стенгерс в книзі *"Порядок з хаосу"*, "у випадку нелінійних хімічних реакцій... з'являються далекодіючі кореляції. Частки, що знаходяться на макроскопічних відстанях одна від одної, перестають бути незалежними. "Відзвуки" локальних подій розносяться по всій системі. Цікаво відзначити, що такі далекодіючі кореляції виникають в самій точці переходу від рівноважного стану до нерівноважного... У рівноважному стані молекули поведуться незалежно: кожна з них ігнорує інші. Такі незалежні частки можна було б назвати гіпнонами ("сомнамбулами"). Кожна з них може бути як завгодно складною, але при цьому "не помічати" присутності інших молекул. Перехід у нерівноважний стан збуджує гіпнони і встановлює когерентність, яка зовсім далека від їх поведінки в рівноважних умовах... У більш загальному плані це означає, що в сильно нерівноважній хімії можлива "адаптація" хімічних процесів до зовнішніх умов" [1897, с. 240].

У синергетиці визнається, що саме хаос (критичний стан) виступає "клеєм", який зв'язує частини в єдине ціле. Відтак, загальне "координаційне поле" хаосу як сутності принципово множинної має забезпечуватися певним "нейтральним елементом" як всезагальним координаційним початком. З іншого боку, можна стверджувати, що цей нейтральний елемент присутній в хаосі як щось потенційно-можливе, віртуальне, непряме, імплікативне, як чинник цілісності, експериментально відкритий квантовою фізикою. Крім того, з погляду синергетики можна все розмаїття різних структур звести до єдиного початку, до середовища, в якому в непрячній, віртуальній формі вже містяться всі можливі для даного середовища структури.

На сучасному етапі розвитку людської цивілізації особливий інтерес являє *синергетичне моделювання критичних систем*, яке можна зілюструвати моделюванням геокліматичних систем, котрі в критичному стані виявляють крайню неоднозначність, невіддатливу лінійному моделюванню. Так, відомо, що сучасний клімат нашої планети знаходиться в критичному стані, який детермінується масою чинників, що можуть спричиняти прямо протилежні і іноді і взаємно компенсуючі впливи. Так, глобальне потеплення в Європі може бути компенсоване глобальним похолоданням за рахунок зміни кліматологічного статусу теплої течії "Гольфстрім", тобто за допомогою його зникнення.

Таким чином, на сучасний критичний кліматичний стан нашої планети роблять вплив безліч чинників, аналіз яких в їх взаємному зв'язку (через відомі обмеження теоретичних і прикладних ресурсів сучасної науки) зустрічається з принциповими труднощами.

Тому актуальним виявляється вивчення сутності критичного стану як фундаментального атрибуту будь-якої системи, що розвивається. Синергетика підкреслює універсальний характер критичного стану як такого. Отже, з'ясування онтологічної сутності критичного явища, загальних закономірностей його актуалізації має першорядне значення для сучасної науки і філософії як форм суспільної свідомості.

Саме моделювання критичних станів виявляється можливим в синергетиці, коли, як вважають О.М. Князева та С.П. Курдюмов, "надскладне, нескінченне, хаотизоване на рівні елементів середовище (система) може описуватися, як і будь-яке відкрите нелінійне середовище (система), невеликим числом фундаментальних ідей і образів, а потім, можливо, і математичних рівнянь, що визначають загальні тенденції розгортання процесів в ній" [1059, с. 65].

Можна припустити, що наш світ перманентно перебуває в критичному стані (серії критичних станів), а його некритичні стаціонарні стани виявляються (моделюються) лише на теоретичному рівні. Відтак, оскільки наш світ "занурений" в критичні стани, де відбувається його зміни як на мікро-, так і макрорівні, то вивчення і моделювання критичних станів може вважатися головним завданням сучасного наукового дослідження, спрямованого на виявлення закономірностей актуалізації критичних станів, присутніх в будь-якому русі, розвитку як його основоположний атрибут.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що завдання сучасної науки – навчитися управляти цими критичними станами, тобто моделювати їх і керувати ними за допомогою генерації специфічних даним критичним станам надслабких сигналів. Людина, її свідомість як керуючий чинник, в даному випадку перетворюється на співтворця Всесвіту, який спрямовує його розвиток в певне русло, що знаходить віддзеркалення в таких загальнонаукових та філософських категоріях, як "ноосфера", "антропний принцип Всесвіту", "*Спостерігач*" з однойменного парадоксу квантової фізики, згідно якому людина як спостерігач може однією своєю присутністю ініціювати ("створювати") Всесвіт: "Скоріше ураган, що проноситься по кладовищу старих літаків, збере новісінький суперлайнер зі шматків металобрухту, ніж в результаті випадкових процесів виникне зі своїх компонентів життя" (Вікрамасингхе).

Відтак, можна заявити про новий синергетичний науковий напрям, метою якого є пізнання закономірностей актуалізації критичних станів, що відповідає магістральній меті наукових досліджень – пізнанню й освоєнню світу людиною, моделювання і управління цими процесами. Вивчення і моделювання критичних станів може вважатися головним завданням сучасного наукового дослідження. І якщо критичний стан є невід'ємним атрибутом будь-якого розвитку, то дослідження даного стану слід починати з вивчення категорії розвитку як універсальної властивості Всесвіту.

Розвиток же як зміна і рух реалізується в площині так званих фазових переходів, або критичних станів. Тому вивчення критичних станів слід здійснювати на основі узагальнюючого аналізу фазових переходів, що мають місце в рамках розвитку як фундаментального способу існування матерії. Тут з'ясовуються не тільки механізм і сам процес розвитку як такий в його узагальненій формі, не тільки критичний стан як "рушійна сила" зміни в процесі розвитку, але і телеологічний аспект самого розвитку, тобто мета розвитку як такого, що в узагальненому вигляді зводиться до мети і сенсу існування Всесвіту і людини як її інтегральної частини.

Таким чином, дослідження критичного стану виявляє як теоретико-прикладний, так і ціннісно-аксиологічний аспекти, в рамках яких з'ясовується сенс існування і розвитку людини як мислячої істоти.

Отже, вивчення критичного стану (явища), що досліджується синергетикою, постає надзавданням педагогічної науки, що займається пізнанням і освоєнням нашого світу, способом існування якого виступає рух і критичний стан, що реалізується в ній.

У цілому можна говорити про критичні явища штучного і природного походження, а також про методологічну ізоморфність цих двох типів критичних явищ, що відображуються в діалектико-матеріалістичному принципі тотожності буття і мислення, коли закони мислення (і відповідні до них способи культурного освоєння миру людиною) виявляються адекватними об'єктивним законам буття. Тому в сферу вивчення критичних станів потрапляють не тільки реальні матеріальні процеси і об'єкти, але й процеси, на яких лежить відбиток сфери ідеальної – людської свідомості, тобто процеси, які актуалізуються в культурі, у царині таких форм суспільної свідомості, як мистецтво, мораль, політика, релігія.

Наведений попередньо теоретичний аналіз з проблематики дослідження дозволяє описати компоненти моделі розвитку особистості.

1.4.4. Компоненти структури розвитку особистості

Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер

К.Д. Ушинський

Через людину в Світ входить Свідомість

В.В. Налімов [1593, с. 86]

Древні говорили, що для навчання дзен необхідні три головні речі. Перша – це великий корінь віри. Друга – велике відчуття чуда. Третя – величезна рішучість. Якщо хоч би одна відсутня, людина схожа на триніжок без однієї ноги.

Мудрість дзен

Людина – перехідна істота. У неї недолюдське минуле і надлюдське Майбутнє

Шрі Ауробіндо

Школа – це життєвий простір дитини, де вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя.

З Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)

*Владей собой среди толпы смятенной,
Тебя клянущей за смятенье всех,
Верь сам в себя, наперекор вселенной,
И маловерным отпусти их грех;
Пусть час не пробил, жди, не уставая,
Пусть глут лжецы, не снисходи до них;*

*Умей поставить, в радостной надежде,
На карту все, что накопил с трудом,
Все проиграть и нищим стать, как прежде,
И никогда не пожалеть о том;
Умей принудить сердце, нервы, тело
Тебе служить, когда в твоей груди*

*Умей прощати, и не кажись, прощая,
Великодушной и мудрей других.*

*Умей мечтать, не став рабом мечтанья,
И мыслить, мысли не обожествив;
Равно встречай успех и поруганье,
Не забывая, что их голос лжив;
Останься тих, когда твое же слово
Калечит плут, чтоб уловлять глупцов,
Когда вся жизнь разрушена, и снова
Ты должен все воссоздавать с основ.*

*Уже давно все пусто, все сгорело,
И только Воля говорит: "Иди!"*

*Останься прост, беседа с царями,
Останься честен, говоря с толпой;
Будь прям и тверд с врагами и друзьями,
Пусть все, в свой час, считаются с тобой;
Наполни смыслом каждое мгновенье,
Часов и дней неумолимый бег, -
Тогда весь мир ты примешь как владенье,
Тогда, мой сын, мы будешь Человек!*

Р.Киплинг

Структура особистості – евристичний засіб розуміння цього багатогранного феномена. Наведемо деякі із структурних моделей особистості.

Особливої уваги заслуговує структура особистості, запропонована К.К. Платоновим [1822, с. 125-129]. Він називає свою структуру особистості динамічною та функціональною тому, що вона постійно зазнає змін упродовж життя людини і що її компоненти знаходяться у постійному функціональному взаємозв'язку. Динамічна функціональна структура особистості включає такі підструктури:

Перша – підструктура спрямованості особистості, що об'єднує ціннісні орієнтації, та ідеал як "остаточну" ціннісну орієнтацію, моральні якості та систему ставлення людини до навколишнього світу. Елементи цієї підструктури не мають безпосередніх природних задатків і відображають індивідуально заломлену суспільну свідомість. Зазначена підструктура є соціально детермінованою.

Друга – підструктура досвіду. Вона включає знання, навички, вміння і звички, отримані в особистому досвіді шляхом навчання, і у ній вже помітний вплив біологічно обумовлених властивостей особистості. Отримуючи дедалі ґрунтовні і різноманітні знання про навколишній світ, певний професійний досвід, людина формує свою свідомість, зазнає більш високого рівня розвитку як особистість.

Третя – підструктура форм психічного відображення. Вона охоплює окремі індивідуальні психічні процеси чи психічні функції як форми психічного відображення: відчуття, сприймання, мислення, уява та інші. Вони формуються шляхом вправлень. У них вже більш чітко проглядається біологічна детермінація. Чим краще розвинені у людини психічні процеси, тим особистість має більш високий рівень розвитку, тобто за ступенем сформованості психічних процесів, функцій можемо судити про людину як особистість.

Четверта – біологічно зумовлена підструктура особистості, що об'єднує властивості темпераменту, статеві, вікові та органічні (наталогічні) відмінності кожної людини. Ця підструктура особистості значно сильніше, ніж всі попередні, залежить від фізіологічних, морфологічних особливостей будови мозку, організму, ніж від соціальних впливів, яких зазнає людина. Так, оцінюючи особистість, виявлено, що існують суттєві відмінності у її рисах, якостях залежно від статі (чоловік це чи жінка), від віку (дошкільник це чи юнак, чи людина похилого віку тощо).

Важливо, що у цій структурі особистості наявна низка інтегральних якостей, які є наскрізними. Це – потреби, характер, здібності, Я-концепція.

Оригінальною є структура особистості В.Ф. Моргуна (схема моністичної концепції багатовимірного розвитку особистості) [1540, с. 12] (рис. 1.12):

Важливим є також розуміння Г.С. Костюком (цей науковець у діяльності виділяв три сторони: мотиваційну, змістову та операційну) психологічної структури особистості. Її він визначив як динамічну і саморегульовану систему, рушійні сили якої лежать у внутрішніх суперечностях між її складниками [1162] (рис. 1.13).

Цікавою є також і модель особистості О.П. Саннікової (рис. 1.14).

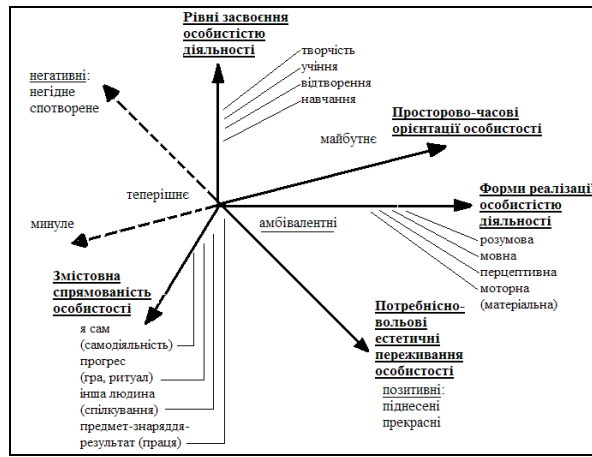


Рис. 1.12. Схематичне зображення багатовимірної структури особистості



Рис. 1.13. Графічна модель структури особистості за Г.С. Костюком



Рис. 1.14. Континуально-ієрархічна структура особистості (макроструктура), відповідно до О.П. Саннікової [2053, с. 213]

Наведемо також і трьохвимірну модель особистості за В.В. Рибалкою.



Рис. 1. 15. Трьохвимірна модель особистості

Як бачимо, існують різні підходи до розуміння сутності особистості. Наш інтегративний підхід передбачає розгляд особистості у контексті трьох фундаментальних категорій буття – *руху, зв'язку, взаємодії*. Відтак, як засвідчує аналіз наукових джерел та наведені вище міркування, модель розвитку особистості у першому теоретичному наближенні має включати три компоненти – рух, зв'язок, взаємодія.

Р У Х

1. Діалектичні закономірності і механізми розвитку особистості:

1) Циклічності та гетерохронності (нерівномірності). 2) Біфуркаційності (закономірності фазових переходів, критичних станів) та сензитивності. 3) Цілісності

2. Цілі розвитку:

Гносеологічна (*формування мислення*); праксеологічна (*формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому*); аксіологічна (*формування моральної особистості*).

З В' Я З О К

1. Джерела (джерельні чинники) розвитку особистості

1) *Загальноmaterіальне діалектичне джерело* – суперечності, боротьба протилежностей, що виявляється на всіх рівнях буття матерії.

2) *Телеологічне* (телеологія – наука про мету розвитку предметів і явищ нашого світу) *джерело* – мета розвитку, як засвідчують дослідження живих систем, тут існує з самого спочатку як данність, що виявляється у парадоксі процесів самоуправління, оскільки цей процес характеризується спрямованістю до визначеного, а не будь-якого результату [2352, с. 133], коли мета розвитку виявляється присутньою на його початку. Тоді на запитання, яким чином може детермінуватися процес розвитку тим фактором, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально [2679, с. 113]. Тобто мета розвитку присутня у ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірний аспект світу, як вказує квантова фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. У результаті чого наслідок може існувати раніше за причину [41; 2509; 2510].

3) *Космопланетарне джерело* – реалізується на рівні взаємодії польової і речовинної складових матерії. Це проявляється в таких формах, як енергоінформаційна взаємодія об'єктів Усесвіту, що протікає у вигляді ентропійно-термодинамічних процесів. Дане джерело знаходить відображення в аналізі проблеми походження Всесвіту, що інтерпретується у вигляді теорії "великого вибуху". Ця теорія постулює походження світу з певного гіпотетичного сингулярного стану матерії, що розщеплюється на дві протилежні складові, взаємодія між якими і являє собою суть процесу розвитку Всесвіту [1578].

4) *Природно-біологічне джерело*, пов'язане з внутрішнім ресурсом (потенціалом) розвитку живого організму, що реалізується на генетичному глибинно-матеріальному (просторовому) рівні і детермінується принципом формуючої причинності Р. Шелдрейка. Пояснимо це положення. Розглядаючи проблему морфогенезу, Г. Хакен ставить запитання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око [2464; 2466, с. 34]. "Здобувати інформацію зі свого положення" – це і дає можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яка у Р. Шелдрейка називається "формувальною причинністю" [2797].

5) *Соціальне джерело*, яке пов'язане із функціонуванням соціоприродних механізмів існування людини, що відображаються на рівні таких соціоприродних феноменів, як, наприклад, соціетальна психіка етносів (О.А. Донченко), пасіонарність (Л.М. Гумільов), колективне безсвідоме й його архетипи (К. Юнг) та інших теоретичних конструктів.

б) *Божественне джерело*, що виявляється у вигляді боротьби полярних буттєвих начал, – добра і зла, яка ведеться у Всесвіті, де основною дійовою особою виступає людина, що виявляється в антропному космологічному принципі.

2. Умови (середовищні чинники) розвитку особистості

Вони визначаються середовищем, де цей розвиток реалізується. При цьому, можна говорити про такі середовища, як космопланетарне, природно-біологічне, загально цивілізаційне, національно-державне, конкретне соціальне середовище (сім'я, школа, соціально-професійні та інші угруповання), тілесне середовище людини (її організм та його органи і системи, атомне та субатомне середовище. Зазначимо, що градація середовищ залежить від рівня аналізу зазначеної проблеми, тобто від рівня теоретичного узагальнення та абстрагування.

ВЗАЄМОДІЯ

1. Суб'єкт розвитку і його ієрархічні рівні

Людина як суб'єкт розвитку виявляє такі рівні його розвитку, як індивідуальний, родовий (належність до певного роду), колективний, державно-патріотичний, суспільно-етнічний, культурно-історичний (цивілізаційний), космопланетарний, особистісно-трансцендентний.

2. Детермінанти розвитку

1) *Внутрішня детермінація розвитку*, що виникає з внутрішніх джерел розвитку (виявляє проблему природних задатків, обдарованості).

2) *Зовнішня детермінація розвитку*, що виникає із спеціально організованої формувальної дії та реалізується в рамках формуючих соціально-інформаційних середовищ (сім'я, школа та ін.) – навчання, виховання, освіта.

РОЗДІЛ 2. ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГНОСЕОЛОГІЧНОЇ, АКСІОЛОГІЧНОЇ І ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ ЦІЛЕЙ ОСВІТИ

Розвиток як незворотний процес ускладнення соціально-культурної організації людини... є показником ефективності... освіти, навчання, виховання, які власне існують заради людського розвитку

В. І. Луговий [1728, с. 203]

Необхідно створити людей багатобічно розвинених і з вельми пластичною організацією, здатних до активного творчого перетворення дійсності

Б.Г. Ананьев [76, т. 1, с. 62]

Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, є людина найбільш слабка. Якщо вона задовольняється тільки своєю особистою перспективою, хоча б і далекою, вона може уявлятися сильною, хоча вона не викликає у нас відчуття краси особистості та її істинної цінності. Чим більш широким є колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистісними, тим людина стає більш гарнішою і вищою

А.С. Макаренко

Дитина – не глек, який треба наповнити, а лампада, яку слід запалити.

Середньовічні гуманісти

Залежно від того, яке розуміння особистості буде прийнятим за основу, будуть визначатися і відповідні підходи до її виховання та розвитку

К.Д. Ушинський

*Пока на Школу не назначена цена,
Просить у Власти хлеб она должна.
Наверно, Школа плохо власть учила,
Раз милостыней жить обречена*

Омар Хайям

2.1. Класифікація цілей розвитку людини

Смислом і метою є людина у постійному (впродовж життя) розвитку

І.А. Зязюн [1728, с. 203]

Культурна особистість – це особистість, яка ставить цілі

Е. Шпрангер

Позитивна свобода передбачає і той постулат, що людина є центром і метою свого життя; що розвиток її індивідуальності, реалізація її особистості – це вища мета, яка не може бути підпорядкована іншим, нібито більш достойним цілям

Е. Фромм [2452, с. 220]

Хто не знає, в яку гавань він пливе, для того немає попутного вітру

Сенека

*Людина є свій власний проект
Ж.-П. Сартр*

Школа – найбільш точна соціологічна модель суспільства

І.С. Кон

Не забувайте робити неможливе, щоб досягти можливого

А.Г. Рубінштейн

Коли у мене не було знання, я відвертався від злочинців, грішників, занепалих, хоча в мені самому було злишком і злочину, і гріха, і гязі. Коли ж я очистився і ілюзія спала з моїх очей, я низько поклонився в душі злодієві і вбивці і припав до стоп повії, бо я побачив, що ці душі прийняли на себе жахливий тягар зла і вишили за всіх нас отруту – цю брудну піну на хвилях світового океану

Ш.Ауробіндо

Чим більше я пізнаю людей, тим більше люблю собак.

Г.Гейне

Людина – найбільш жорстока, якщо вона права

О.Блок

Нелюдяність властива тільки людям.

С.М.Попов

Коли людина протягує руку, щоб допомогти іншій, вона торкається до лиця Божества.

У. Уйтмен

2.1.1 Розвиток людини як структура

Науковцями доведено, що розвиток є універсальною характеристикою Всесвіту. Відповідно, розвиток людини є сутнісним змістом її існування. Школа ж постає головним соціальним інститутом, який найбільш повно реалізує принцип розвитку людини, оскільки школа здійснює селекцію, акумуляцію і трансляцію культурно-

цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей упродовж всього життя, оскільки професійно-особистісний розвиток людського індивіда – це безперервний освітній процес.

Слід підкреслити, що розвиток (прогресивний) людини – це процес фізичної і психічної зміни індивіда в часі, що передбачає вдосконалення, перехід у будь-яких його властивостях і параметрах від меншого до більшого, від простого до складного, від нижчого до вищого. При цьому розвиток особистості відбувається згідно загальним філософським діалектичним законам. Можна виокремити загальновідомі специфічні властивості (закономірності) цього процесу.

- *Иманентність*: здатність до розвитку закладена в людині природою, це невід'ємна властивість особистості.

- *Незворотність*: стани, які пройде індивід в своєму розвитку, незворотні.

- *Биогенність*: психічний розвиток особистості багато в чому визначається біологічним механізмом спадковості, що виявляється у вікових та індивідуальних якостях. Закономірності психічного розвитку єдині для всіх дітей одного вікового періоду; індивідуальні варіації не виходять за межі вікових меж.

- *Соціогенність*: соціальне середовище, де відбувається розвиток людини, здійснює визначальний вплив на формування особистості. Навчання і виховання розглядаються як способи привласнення уречевлених у культурі і суспільно-історично заданих здібностей.

- *Психогенність*: особистість – саморегульована і самоврядувальна система (процес розвитку психіки схильний до регуляції і управління з боку самої особистості).

- *Домінантність*: спрямованість і зміст розвитку людини підкоряються домінанті – тимчасово пануючому в психіці функціональному утворенню.

- *Індивідуальність*: особистість є унікальним явищем, що відрізняється індивідуальним набором якостей і власним варіантом розвитку (не існує однакових людей).

- *Стадійність*: у цілісному процесі психічного розвитку виділяються якісно певні стадії (етапи, періоди), що дозволяють будувати вікову періодизацію психічного розвитку; розвиток особистості підкоряється загальному закону циклічності, зазнаючи стадії зародження, зростання, кульмінації, занепаду і вмирання.

- *Нерівномірність* (нелінійність): індивід унікальний, кожна особистість розвивається в своєму темпі, зазнаючи випадково розподілені в часі прискорення (спонтанність) і суперечності зростання (кризове становище).

- *Сензитивність*: фізичний вік індивіда визначає кількісні (обмеженість) і якісні (сензитивність) можливості психічного розвитку; важливо освоювати певний культурний зміст, найбільш сприятливий, сензитивний для цього періоду і будувати цей процес на основі природних можливостей нервової системи дитини.

- *Діяльнісний принцип*: рушійною силою психічного розвитку є власна діяльність дитини, в якій вона під керівництвом дорослого відтворює і привласнює людські якості і здібності, що історично склалися [2075, т. 2, с. 56-57]

У словнику з педагогіки "розвиток" трактується як:

1. Філософська категорія, яка виражає процес руху, змін цілісних систем. До найбільш характерних рис розвитку відносять: виникнення якісно нового об'єкту (чи його стану), спрямованість, незворотність, закономірність, єдність кількісних та якісних змін, взаємозв'язок прогресу та регресу, циклічність, розвиток у часі. Розвиток - універсальна та фундаментальна якість буття, яка складає спеціальний предмет дослідження діалектики – вчення про розвиток. Оскільки основним джерелом розвитку є внутрішні протиріччя, то даний процес, по суті, є саморозвитком (саморуком).

2. Цілеспрямоване накопичення інформації з наступним її впорядкуванням,

структуруванням. Цілеспрямоване збирання, семантичний відбір та інтегрування цінної інформації на основі відображення є умовою виникнення нової організації, нової структури. Рушійною силою розвитку є цілеспрямована боротьба протилежностей – позитивної та негативної сторін процесу [2152, с. 315].

Розвиток також розуміється як зміна будь-якої системи, що супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх її станів, у зв'язку з чим виникає певна заданість, визначеність напруму подальших змін відносно попередніх [2668, с. 20].

У сучасних роботах психолого-педагогічного характеру розвиток зазвичай розуміється як такий, що охоплює ті зміни, які відбуваються в мисленні, поведінці людини як результат біологічних процесів організму і впливів оточуючого середовища. Тут розвиток виступає як процес, кожній стадії якого притаманні риси фізичного розвитку, власна структура психічної діяльності, власні особливості внутрішніх зв'язків психічних процесів і властивостей особистості, її взаємозв'язків з навколишнім середовищем [1162], коли розвиток може також розумітися як процес внутрішніх, послідовних кількісних та якісних змін фізичних та духовних сил людини.

Феномен розвитку також розглядають як процес переходу від одного якісного стану особистості до іншого, вищого, а суттєві ознаки поняття "розвиватися" розкривають його зв'язок із самореалізацією і означають "розгортатися", "розвертатися", "досягти значного ступеня вияву", ставати розумово, духовно вищим, кращим, досконалішим, сходити на вищій щабель, досягти високого рівня у чомусь, у тому числі і у професійній підготовці майбутнього вчителя" [429, с. 1043]. Цієї ж думки дотримуються О.Ф. Лазурський [1270] і А. Маслоу [1451], які вважають, що сутність розвитку полягає в прагненні людини якомога повніше розкривати і реалізовувати власний життєвий потенціал у процесі своєї життєдіяльності.

Суттєво, що розвиток не зупиняється протягом життя людини, змінюється тільки напрям, інтенсивність, характер та якість. Тому можна говорити про такі загальні характеристики розвитку, як незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність зміни та збереження [1617, с. 14].

В.А. Петровський підкреслює, що розвиток особистості це її саморух, що відбувається "у внутрішньому просторі особистості" – просторі її зв'язків з іншими людьми [1925, с. 448].

Аналіз літератури дає змогу виділити два способи виявлення структури особистісного і професійного розвитку [1866, с. 369]. Перший стосується структури особистісного і професійного розвитку як певних рівнів (ступенів) процесу розвитку. Одним із прикладів такого підходу є підхід В.І. Слободчикова й Е.І. Ісаєва, які розглядають особистісний розвиток насамперед "як процес розвитку на ступені, які й визначають структуру цього процесу: 1) особистісне (цілісне), 2) індивідуальне (одиночно-унікальне) і 3) універсальне (родове) буття людини, передумовою й основою яких "є душевне життя людини, його суб'єктивність" [2152]. Подібним є підхід, відповідно до якого розвиток особистості розділяється на рівні, які пов'язуються із соціальною позицією людини, а сам розвиток особистості відбувається в процесі діяльності [1218].

Б.С. Братусь також виділяє рівні розвитку особистості, але вже на іншій підставі, а саме залежно від домінуючого "способу ставлення до інших людей і відповідно до самого себе" [358]. Подібний підхід характерний для А. Маслоу, який виокремлює рівні особистісного розвитку, розуміючи їх як рух людини до досягнення стану самоактуалізації, відповідно до ієрархії потреб. При цьому для досягнення самоактуалізації слід навчитися прислуховуватися до досвіду свого організму й довіряти йому, позаяк він володіє "біологічної мудрістю"; робити життєві вибори у напрямку особистісного зростання; не боятися своїх переживань; прийняти відповідальність за своє життя; бути сміливим, не боятися життєвих змін в умовах невизначеності; прагнути до досконалості у своїй справі; мати досвід пікових

переживань; усвідомлювати свої здібності, своє призначення, відмовитися від психологічних захистів.

Сама ж ієрархія потреб за А. Маслоу містить такі рівні (від нижчого до вищого):

- 1) фізіологічні потреби (спрага, голод тощо);
- 2) потреба безпеки (довгострокове виживання і стабільність);
- 3) потреба належати до якоїсь спільноти, бути сприйнятим;
- 4) потреба в самоповазі (значення, компетентність);
- 5) потреба самоактуалізації (реалізація потенціалу).

Суттєво, що при цьому існує необхідність задоволення потреб, які знаходяться на нижчих щаблях ієрархії, для того, щоб мотивуючими стали потреби, які розміщені вище у наведеній ієрархії [1449–1451].

Інший спосіб опису структури особистісного і професійного розвитку, як пише Р. Попелюшко, полягає у виділенні "наскрізних" структуротворювальних його характеристик, які закономірно присутні на будь-якій стадії процесу розвитку особистості. Слід виділити дві можливі ситуації:

1) педагогом чи психологом задаються умови особистісного розвитку, які не складають його структури;

2) задаються такі механізми, які одночасно є умовами особистісного розвитку і складають його структуру [1866, с. 369].

Відтак, "зіставлення двох підходів у розгляді структури особистісного і професійного розвитку свідчить про наступне. Перший спосіб, подаючи ступеневу структуру особистісного розвитку, вимагає виявлення й опису механізмів сходження студента (майбутнього фахівця) цими ступенями, переходу його з одного рівня на інший. Другий спосіб, вказуючи на ці механізми, передбачає виявлення якісних змін, що відбуваються в процесі особистісного і професійного розвитку, описом яких займається перший спосіб. При цьому перший спосіб на практиці може більше використовуватися для діагностики рівня розвитку особистості, тоді як другий – для організації процесу особистісного і професійного розвитку, побудови відповідних тренінгів і програм. Як перший, так і другий є надзвичайно важливими. Однак, виходячи з наявної ситуації у вищій школі, актуалізується завдання організації процесу особистісного розвитку, органічного залучення до підготовки фахівців-професіоналів таких складових і умов, які б сприяли його здійсненню" [1866, с. 369].

Е.Ф. Зеєр пояснює професійний розвиток особистості як тривалий процес взаємодії особистості і професії, в якому цей розвиток пов'язаний з розвитком індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста і відбувається у відповідності з оптимальними заходами якісного виконання професійної діяльності [885].

Суттєво, що у майже всіх дослідженнях розвиток пов'язується з діяльністю (навчання, професійна підготовка), розглядається таким, що залежить від її особливостей. Відтак, "професійний розвиток – це зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке приводить до принципово нового його устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії" [2152, с. 316]. Цей процес є тривалим, він окреслює розвиток особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності та включає конструювання засобів оволодіння операційною стороною діяльності, які своїм змістом формують мотиви цього процесу, а також комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення суб'єктом навчально-професійної і власне професійної діяльності та соціальної значущості своєї професії [1866, с. 369].

Розвиток особистості спрямовується на досягнення *певної мети*. Тому серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення постає найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити. Н.В. Кузьміна зазначає: *слід завжди пам'ятати, що у реальному педагогічному процесі*

мета – визначальний чинник. Вона допомагає добирати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Глибоке розуміння викладачем мети навчання і виховання, як правило, веде його до пошуків ефективних засобів їх досягнення, зумовлює його творче ставлення до педагогічної праці. Байдужість до цілей педагогічного процесу робить викладацьку працю неусвідомленою, стихійною, веде до невиправданих витрат часу і сил, що, у свою чергу, негайно позначається на ставленні школярів до навчального предмету [1483, с. 44; 1223]. Тим більше, як довели науковці (І.Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя впливає з його мети, з його цільового аспекту. П.К. Анохін розглядав людину як функціональну систему, системоутворювальним чинником якої є шуканий кінцевий результат, що забезпечує продуктивний саморозвиток людини у новому середовищі.

Відтак, можна говорити про два каузальних чинника людського життя – *причинна детермінація*, яка фіксує залежність людської діяльності і поведінки від минулого, та *цільова (телеологічна) детермінація*, що виявляє їх зв'язок із майбутнім. При цьому ці чинники постають у діалектичній єдності, оскільки минуле визначає теперішнє і майбутнє, а з іншого боку, майбутнє може впливати на теперішнє. Як засвідчує сучасна наука, *причинний і телеологічний шлях пояснення реальності є еквівалентними* [595, с. 13; 1844].

Такий висновок виявляється надто важливим з погляду результатів природничих наук, оскільки аналізуючи так званий світловий конус А. Ейнштейна, можна стверджувати: тільки в тому випадку, якщо швидкість досліджуваних процесів не перевищує швидкості світла, наслідок може бути результатом причини. Але якщо швидкість процесу вища за швидкість світла, то послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується, і вже наслідок може існувати раніше своєї причини. Сучасна наука довела, що у Всесвіті існують швидкості, що перевищують швидкість світла, коли взаємодія реалізується миттєво (що корелює із ефектом непричинного узгодження квантових систем, коли потенційно-імовірний аспект світу, як визначає квантова фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується). Зазначений факт доведено трьома незалежними групами науковців (у містах Москви, Новосибірську, Києва) і було висвітлено в академічних наукових видання [34; 1088; 1674; 1935; 2509; 2510]. У живих системах мета розвитку також існує з самого початку, що виявляється у парадоксі процесів самоуправління, оскільки цей процес характеризується спрямованістю до визначеного, а не будь-якого результату, коли мета розвитку виявляється присутньою на його початку як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник [2349; 2678, с. 113].

Отже, важливим є з'ясування мети освітнього процесу, чому й присвячували свої дослідження філософи і педагоги всіх часів і народів від Платона до А.С. Макаренка. Тому існує багато концептуальних підходів до проблеми розвитку особистості, який реалізується у контексті певної цілі цього розвитку. Ціль [2176, с. 1480] визначається як ідеальне, розумове передбачення результату діяльності. До структури будь-якої діяльності входять три складові: *цілепокладання, цілездійснення й ціледосягнення*.

Мета (від грец. – за, після) – це те, що перебуває за чимось, наприклад, за фізикою (метафізика), за мовою (метамова), за логікою (металогіка), за дидактикою (метадидактика). Це результат, який ідеально мисленнево передбачається до початку діяльності й знаходить свій прояв у меті з тим, щоб надати діяльності цілеспрямованого перебігу. Відтак, під метою можна розуміти ідеальний, наперед визначений еталон результату людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби.

Ціль "як ідеальний внутрішньо спонукальний мотив виробництва (діяльності) є законом практики, яким визначається напрям і регулюється людська діяльність, спрямована на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби... Ціль як закон мобілізує волю й енергію людини, спрямовує людську діяльність на

свідомо визначений напрям руху до результату... Усвідомлена, прийнята як мотив діяльності ціль регулює вибір засобів діяльності... У педагогіці поняття мета і ціль ототожнюються і сукупно трактуються як ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель, учні... Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості... Ціль, як закон, спрямовує діяльність, мобілізує досвід, волю й енергію людини. Вона реалізується за допомогою засобів як сукупності матеріальних і духовних факторів та способів дій людини, що ведуть до досягнення мети. Остання співвідносна з результатом діяльності, який повністю чи частково відповідає їй, збігається з нею більшою чи меншою мірою... У кожному окремому випадку мета формулюється і сприймається як наперед визначений кінцевий результат людської діяльності: дослідницької, навчальної, виховної, управлінської" [318, с. 37-39]. При цьому, зміст цілі залежить від об'єктивних законів дійсності, реальних можливостей суб'єкта і засобів, що застосовуються.

Відтак, аналіз категорії "*мета*" дозволяє дійти висновку, що у психології під метою розуміється усвідомлений образ майбутнього результату [1920]; у педагогіці [606, с. 205] – ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання, те, до чого прагнуть учитель, учні; у теорії прийняття рішень [1727] – стан, на який спрямована тенденція руху об'єкта, бажаний стан об'єкта [460], бажаний результат діяльності, який можна досягти в межах деякого проміжку часу [1877]. У структурі діяльності мета виконує мотивувальну, регулювальну та системоутворювальну функції [1920]. Задати, наприклад, ціль функціонування певної організаційної системи означає описати той кінцевий продукт, який має бути отриманий у результаті функціонування цієї системи. При цьому слід урахувати, що можливі різні ступені деталізації при поданні результату діяльності. Іншими словами, ціль може бути задана на різних рівнях, які відрізняються глибиною деталізації її опису [260, с. 220]. Мета постає необхідним аспектом будь-якого розвитку особистості.

Можна виділити деякі головні підходи до *психології розвитку особистості* [1502]: теорія дозрівання А. Гезела; етологічна теорія в декількох її варіантах (К. Лоренц, Н. Тімберген, Дж. Боулбі); психолого-педагогічна теорія М. Монтессорі; організаційна теорія Г. Вернера; теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже; стадіальна теорія Е. Еріксона; умовно-рефлекторна теорія І.П. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скіннера; теорія соціального навчання А. Бандури; культурно-історична теорія Л.С. Виготського; теорія аутизму Б. Беттельгейма; теорія розвитку дитячого досвіду Е. Шехеля; теорія підліткового періоду К. Юнга; теорія лінгвістичного розвитку Н. Хомського; теорія морального розвитку Л. Колберга; теорія розвитку в гуманістичній психології А. Маслоу, К. Роджерса; діяльнісний підхід до розвитку, теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, С.Л. Леонтьєв, Н.Ф. Галізїна, Д.Б. Єльконин та ін.); теорія системогенеза (В.Г. Афанасьєв, Л. Барталанфі, І.В. Блауберг, Н.В. Кузьміна, В.М. Садовський, А.І. Уйюмов, Ю.Г. Юдін та ін.); екологічна теорія Дж. Гібсона; теорія динамічних систем; теорія особистості як суб'єкта праці (Б.Г. Ананьєв, Е.О. Климов, С.Я. Батишев, Ф.Е. Зеєр, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадриков та ін), як професіонала (О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков, В.С. Медведєв, Г.В. Попова та ін); концепція гетерохронного системогенеза П.К. Анохіна; теорія критичних періодів (І.С. Кон, Е. Еріксон та ін.) та ін.

Загалом, світову психолого-педагогічну науку про розвиток особистості і цілеутворення характеризує практично неосяжний матеріал. Так П. Бакстер нарахував 37 присвячених їй дослідницьких напрямів (на базі тільки англійських матеріалів і лише починаючи з 1970 р.) [1577]. Таким чином, нагальною є розробка цілісного підходу до вирішення даної проблеми (Н.В. Кузьміна, Г.К. Воеводська та ін.) [773].

Можна виділити такі глобальні аспекти проблеми психології розвитку, як питання про те, що домінує в психічному розвитку [1577]:

- біологічне (Б);
- психічне (П) чи соціальне (С);
- рівномірний (Р) і нерівномірний (Н) перебіг розвитку;
- він стабільний (Ст) чи мінливий (М);
- чи є сензитивні періоди (СП) в розвитку, чи розвиток є розгортанням "повного потенціалу" (ПП).

Звідси можна розглянути провідні теорії психічного розвитку:

Таблиця 2.24

Ілюстрація домінантних чинників у теоріях психічного розвитку людини

Проблема	Теорія					
	З.Фрейд	Ж.Піаже	Л.С.Виготський	Б.Скіннер	А.Бандура	Е.Еріксон
Б, П, чи С?	БП	БП	ПС	С	С	ПС
Р чи Н?	Н	Н	Р/Н	Р	Р	Р/Н
Ст чи М?	С	С	М	М	М	М
СП чи ПП?	СП	СП	ПП/СП	ПП	ПП	СП

П.А.М'ясоїд репрезентує таку схему:

Таблиця 2.25

Теорії психічного розвитку та їх головні параметри

ТЕОРІЯ	ПАРАМЕТР ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ					
	Хід	Чинник	Джерело	Форма	Специфіка	Рушійна сила
З.Фрейд, Е.Еріксон Б.Скіннер А.Бандура, Ж.Піаже	Соціалізація: від індивідуального до соціального	Біологічні і соціальні	В людині	Пристосування	Відповідність онтогенезу філогенезу	Поєднання чинників
Л.С.Виготський	Розвиток вищих психічних функцій: від соціального до індивідуального	Морфо-фізіологічні особливості мозку. Спілкування	Поза людиною	Привласнення	Підпорядкування суспільно-історичним законам	Навчальна діяльність

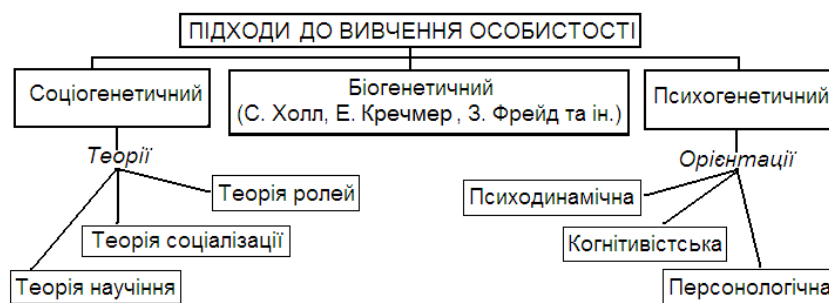


Рис. 2.16. Головні підходи до вивчення особистості у зарубіжній психології

Загалом, можна говорити про певні психологічні теорії, які пояснюють походження, формування і розвиток особистості [1777, с. 320].

Таким чином, накопичено значний теоретико-емпіричний матеріал, зарубіжними та вітчизняними науковцями розроблено різноманітні наукові підходи щодо онто- та філогенетичного розвитку особистості в системі освіти. У зв'язку з цим виникає потреба в обґрунтуванні інтегративного підходу до розвитку особистості, враховуючи особливості сучасного соціального замовлення – освітньої мети. Остання визначає стратегії і засоби її досягнення, що зумовлює організацію освітнього процесу у межах школи як соціального інституту. Це завдання полягає у створенні універсальної теорії розвитку людини, яка розглядається у вигляді системи взаємозалежних ідей та

принципів, що має на меті пояснення спостережень за реальністю. Одночасно, нова теорія розвитку актуалізує *інтегративну освітню парадигму*.

Таблиця 2.26

Психологічні теорії, які пояснюють походження, формування і розвиток особистості

	<i>Біогенетичні концепції</i>	<i>Соціогенетичні концепції</i>	<i>Психогенетичні концепції</i>
Головні категорії, поняття	Розвиток, дозрівання, середовище	Соціалізація, навчіння, суспільна роль, життєвий простір	Емоції, мотиви, інтелект, егоцентризм, децентрація
Як вирішується проблема детермінації	Провідна роль належить біологічним процесам дозрівання організму, головні психологічні властивості якого немов би закладено в самій природі людини та виявляють її долю	Особистісні якості формуються і розвиваються під впливом структури суспільства, способів соціалізації, взаємин з оточуючими людьми	Не заперечується значення ні біологічних, ані соціальних чинників, але на перший план висувуються психічні процеси
Типові недоліки	Незалежність процесів розвитку і дозрівання від суб'єкта	Суспільна поведінка людини пояснюється, виходячи із замкнених в собі властивостей середовища, до якого людина має пристосовуватися	Психічне де термінується психічним, отже, замикається на себе

Сучасна освітня ситуація вимагає концептуалізації інтегративного підходу до обґрунтування освітніх цілей, побудови телеології освіти (грец. *telos* – "мета", "результат" дій людини), що привертає увагу багатьох дослідників. Так, О.І. Субетто стверджує, що школа як соціальний інститут, соціальне середовище і культура мають створювати умови для реалізації природних можливостей особистості, розвитку її схильностей і здібностей, для планування соціального замовлення, спрямованого на підвищення духовного рівня нації, на якісну освітню підготовку молодого покоління, щоб максимально наблизитися до реальної історичної потреби, яка б забезпечила державі випереджувальний розвиток і виживання. При цьому людина зі своїми природженими і набутими здібностями, психосоматичним фенотипом, конституцією зможе обрати такий соціальний маршрут, таку освітню установу і таку професію, які б відповідали її покликанню, її глибинній аксіології. Тільки за цих умов духовна задоволеність, випереджаючи соматичний аспект, буде стимулюючим чинником активного, тривалого і здорового життя [2241–2243].

Суттєво, що цілі розвитку людини, на наш погляд, достатньо повно узагальнені у технології саморозвитку особистості учня (автори – А.А. Ухтомський і Г.К. Селевко) [2075, т. 2, с. 115-116]. Подамо ці цілі у системі потреб людини, що дозволить більш повно зрозуміти телеологію особистості (таблиця 2.27).

Д. Міллер, канадський педагог, дослідив освітні цілі з позицій *холістичного підходу в освіті*. На відміну від технократичної парадигми освіти, що диференціює світ на предмети і сфери для механічної інтерпретації з відповідними концептуальними установками освіти. Холістична парадигма характеризується такими поняттями, як гуманістичність, екологічність, інтегральність, співпраця тощо. Холістичний підхід ґрунтується на положенні про те, що все пов'язане з усім. Це передбачає реалізацію таких основних положень:

- 1) холістична освіта пов'язана з навчанням цілісної особистості (емоційне, естетичне, творче, фізичне виховання та навчання й ін.);
- 2) холістична освіта підтримує співпрацю, взаємоповагу;
- 3) така освіта заснована на досвіді, а не "великих книгах" або "базових умінь" (досвід людини – широкий, відкритий і необмежений, як саме життя);

4) холістична мета освіти дає можливість забезпечити цілісний розвиток можливостей людини у всіх сферах її життя [1498].

Таблиця 2.27

Система потреб людини

ПЕРВИННІ ПОТРЕБИ	БІОЛОГІЧНІ, ПРИРОДНІ (ВІТАЛЬНІ) ПОТРЕБИ	ТВАРИННІ ПОТРЕБИ-ІНСТИНКТИ	ЛЮДСЬКІ ПОТРЕБИ САМОРОЗВИТКУ	ВИЩІ ПОТРЕБИ-ПРАГНЕННЯ, ПОТРЕБИ-ЯКОСТІ
БУТИ (СИТИМ, ЗАХИЩЕНИМ), ЖИТИ (РОЗВИВАТИСЯ, РОЗМНОЖУВАТИСЯ)	<i>ХАРЧОВА</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Голод ▪ Здобування їжі ▪ Мисливський комплекс ▪ Агресія здобування ▪ Накопичення запасів ▪ Відвойовування ▪ Території 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Боротьба за блага ▪ Трудова активність ▪ Азарт здобування, досягнення. ▪ Приватновласницький ▪ Самоствердження ▪ (бути краще інших) ▪ Самовдосконалення 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Прагнення до надмірностей, гурманство ▪ До праці (працьовитість) ▪ До багатства, грошам (алчність, жадоба) ▪ До влади (владолобство) ▪ До успіху (честолюбство) ▪ До кар'єри (кар'єризм) ▪ Егоїзм (себелюбство) ▪ До слави (пихатість)
	<i>СТАТЕВА</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Статевий потяг ▪ Шлюбні ритуали ▪ Залицяння, ласки ▪ Агресія статі ▪ Облаштування гнізда ▪ Батьківський комплекс ▪ Турбота про потомство ▪ Навчання і виховання 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Самоповага ▪ Ерос, секс ▪ Художнє вираження ▪ Самовираження ▪ Самоствердження ▪ Конструкторські ▪ Батьківські ▪ Виховні ▪ Самореалізація 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ До любові ▪ До краси ▪ До насолоди (гедонізм) ▪ До володіння ▪ До творення ▪ До творчості (одержимість) ▪ До добра (добролюбство) ▪ До дітей ▪ (дітинолюбство) ▪ До щастя
	<i>ОРІЄНТУВАЛЬНА</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Орієнтування ▪ Пошукова активність ▪ Цікавість ▪ "Свідомість тварини" ▪ Розвідка 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Пізнавальні ▪ Пошукові (пошук ролей) ▪ Дослідницькі ▪ Творчі ▪ Інформаційний голод ▪ Самовизначення ▪ Самооцінка 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ До істини, знання ▪ До самопізнання ▪ До віри (богомольність) ▪ До сенсу життя ▪ До справедливості (правдолюбство)
	<i>ОБОРОННА (ЗАХИСНА)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Самозбереження ▪ Захищеності ▪ Стадний інстинкт ▪ Агресія захисту 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Самостійність ▪ Самозахист ▪ Самоствердження ▪ Бути особистістю ▪ Спілкування ▪ Заступництво (захищеність) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ До свободи, незалежності (волелюбство) ▪ До випробування себе ▪ До індивідуалізації (автономізації) ▪ До об'єднання (соборність) ▪ До адаптації ▪ До захисту своїх принципів (принциповість)

Як засвідчує аналіз проблеми дослідження, практично всі сучасні освітні цілі тією або іншою мірою укладаються в загальний концептуальний "трафарет" – універсальну мету освіти, що розуміється як підготовка людини до життя в соціумі. Виходячи з цього положення, соціум розглядається як такий, що формує те або інше соціальне замовлення, яке відображає освітню мету, що варіюється від "виховання гвинтиків

соціальної машини", до "розвитку гармонійної особистості", "громадянина світу". У цілому, можна виділити взаємопов'язані і такі, що переходять одна в одну "горизонтальні" (практичні цілі соціуму, які реалізуються в рамках його еволюційних завдань) і "вертикальні" (трансцендентні) цілі людського розвитку. Вертикальні, цілі при цьому впливають з певної "глибинної аксіології", з вищого призначення людини, яке не обмежується її земним існуванням, а може мати посмертні перспективи (В.М. Жуковський [840]).

Крім горизонтальних і вертикальних цілей (що постають у діалектичній єдності і взаємно потенціюють одна одну) можна виокремити і пов'язані з ними так звані **сутнісні цілі** (у філософії *сутність розуміється як сукупність таких властивостей предмета, без яких він не може існувати і які детермінують решту його властивостей*), котрі визначаються автентичною сутністю людини як такої і базуються на філософському *принципі екзистенціальної і симультанної даності людської істоти безвідносно до соціальних умов її буття*.

Відповідно, стратегічною метою розвитку виступає сутність людини, її глибинна природа, те, що робить людину людиною, яка виступає необхідною і достатньою умовою її існування як розумної істоти, і, разом з тим – системоформувальним чинником людської істоти, який реалізується на всіх етапах її онто- і філогенетичної еволюції. Як зазначав К.Д. Ушинський, "розвитком людини я називаю той процес, яким він наближується до своєї людської сутності, до свого людського призначення, все більш і більш усвідомлює його і виражає у своїх діях" [2374, с. 37].

Крім сутнісної мети розвитку людини можна виділити іншу генералізуючу категорію – **ціннісну мету**, яка узагальнює систему цілей розвитку людини. Ціннісна мета впливає із відомої фундаментальної дихотомії "моральне – фактологічне" (також "добро – краса"), яка у педагогіці реалізується у вигляді дихотомії "виховання – навчання".

Інакше кажучи, сутнісна і ціннісна мета, як було показано, є, відповідно, гносеологічною метою (формування мислення) та аксіологічною метою (формування духовно-моральної особистості). Існує також і праксеологічна мета (формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому).

Зазначене вище цілком відповідає державним документам України. Закон України "Про освіту" констатує, що "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [869, с. 3-4]. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства" [1608, с. 4-5].

Таким чином, ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти є: всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства та створення умов для її самореалізації як громадянина держави; спрямованість на формування таких аспектів особистості людини, як талант, розумові, фізичні, моральні якості, свідомість, інтегрованість у суспільне буття (творчий, культурний, освітній потенціал), кваліфікований, компетентний фахівець, формування покоління, що навчається впродовж життя, створення та розвиток цінностей громадянського суспільства.

У цілому тут йдеться про розвиток:

1) особистості як суб'єкта цінностей (аксіологічна мета: формування особистості як вищої цінності, що відповідає такому елементу універсального пояснювального принципу, як зв'язок – один із елементів ("зв'язок", "рух", "взаємодія") тріадної пояснювальної моделі);

2) громадянина як суб'єкта мислення, члена суспільства, котрий розуміє за допомогою мислення свої права і обов'язки (*гносеологічна мета*: формування мислячої істоти як суб'єкта суспільних відносин, що здатен пізнавати світ – відповідає *руху*);

3) фахівця як суб'єкта діяльності (*праксеологічна мета*: формування здатності до діяльності як передумови економічного базису суспільства – відповідає *взаємодії*).

Якщо застосувати загальноприйнятую процедуру системного аналізу [2358], на основі зазначеного вище можна диференціювати *сім суб'єктів суспільної реальності*. Перші три суб'єкта вже відомі:

1. Особистість як суб'єкт суспільних цінностей.
2. Громадянин як суб'єкт мислення.
3. Фахівець як суб'єкт діяльності.
4. Поєднання особистості як суб'єкта суспільних цінностей, громадянина і фахівця являє людину у цілому як представника *Homo sapiens*.
5. Поєднання громадянина (рух) і фахівця (взаємодія) являє суб'єкта культури.
6. Поєднання особистості (зв'язок) і громадянина (рух) являє патріотичного суб'єкта.
7. Поєднання особистості (зв'язок) і фахівця (взаємодія) являє суб'єкта історії.

Ці сім аспектів людини у системній цілісності складають структуру людини (рис. 2.17).

Згідно із *структуралізмом* як філософським напрямом, структура – це сукупність прихованих відношень, які виявляються “силою абстракції” в ході руху від явища до сутності. Тут має місце абстрагування від субстратної специфіки елементів тієї чи іншої системи. В них враховуються лише так звані “реляційні” властивості, тобто властивості, котрі залежать від їх положення в системі, від відношень, що пов'язують їх з іншими елементами. Абстрактна структура, яка була вичленована таким чином, підлягає дослідженню методами формальної логіки та математики. Вона відкриває можливості дедуктивної побудови теорії, широких типологічних узагальнень.

Суттєво, що поняття “структура” (лат. *structura* – будова, порядок зв'язку) не тотожне поняттю “склад” або “будова”. Воно також не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому. Відтак, термін “структура” є більш глибоким, ніж термін “склад” [1372, с. 69]. Як зазначає Т.А. Ільїна, виявлення структури системи є важливим не само по собі, а лише для формування повної і більш глибокої уяви про всю систему в цілому, про характер і взаємодію її функціонування як цілісної єдності [936]. Таким чином, “за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вбирає комплекс її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між елементами. Саме структура системи здатна відбивати перебіг процесів її розвитку, рух від минулого через сучасне і до майбутнього” [1372, с. 69].

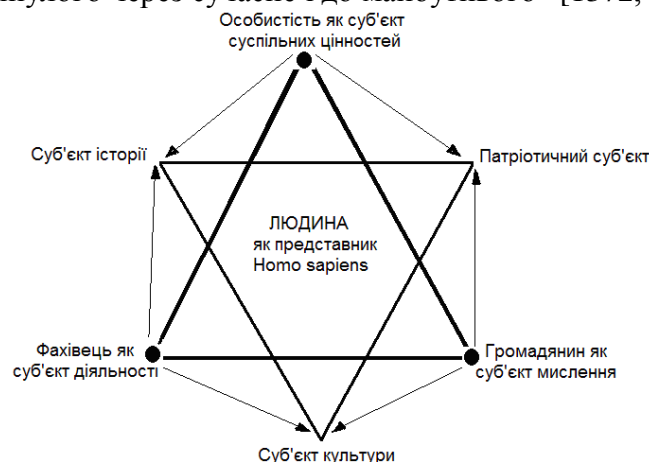


Рис. 2.17 Структура людини

Репрезентована структура людини відповідає структурі людини як предмету психології [1214, с. 7]:

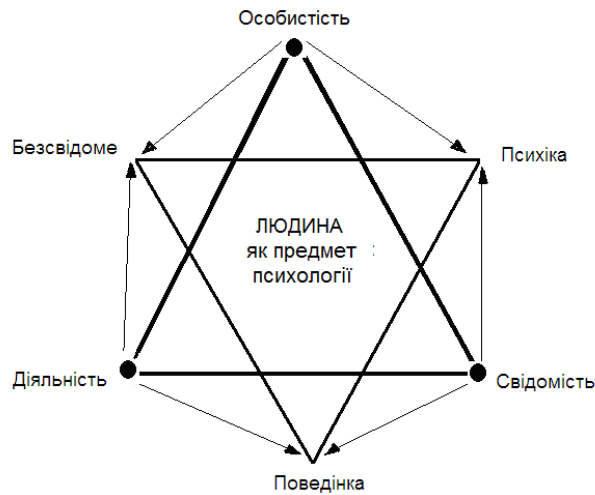


Рис. 2.18 Структура людини як предмету психології

Репрезентований принцип побудови структури людини реалізується у **концепції любові** Р. Стернберга (1988 р.), в якій індивідуальні стилі любовних відносин розглядаються як комбінації трьох головних компонентів любові (*пристрасть, інтимність та відданість*) [1399, с. 560-561]. При цьому *пристрасть* є вираженням руху, *інтимність* – взаємодії, *відданість* – зв'язку.



Рис. 2.19 Концепція любові Р. Стернберга

Важливою є також і структура закономірностей вищої нервової діяльності [1214, с. 63]:

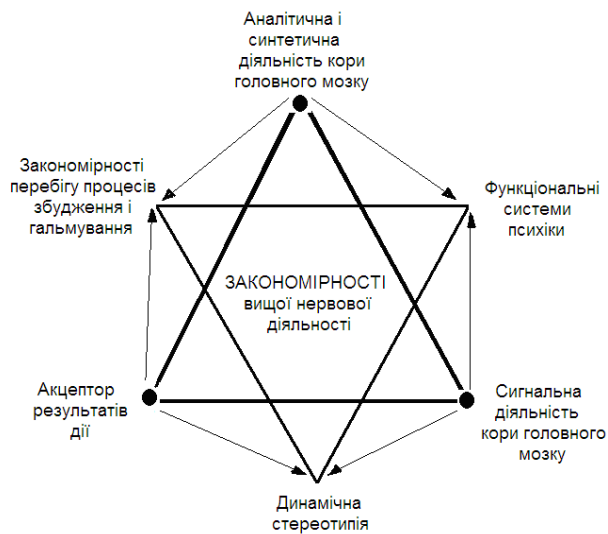


Рис. 2.20 Структура закономірностей вищої нервової діяльності

Репрезентовані структури відповідають структурі сприйняття, яку ми подали у відповідності до структури людини як предмету психології [1214, с. 63]:

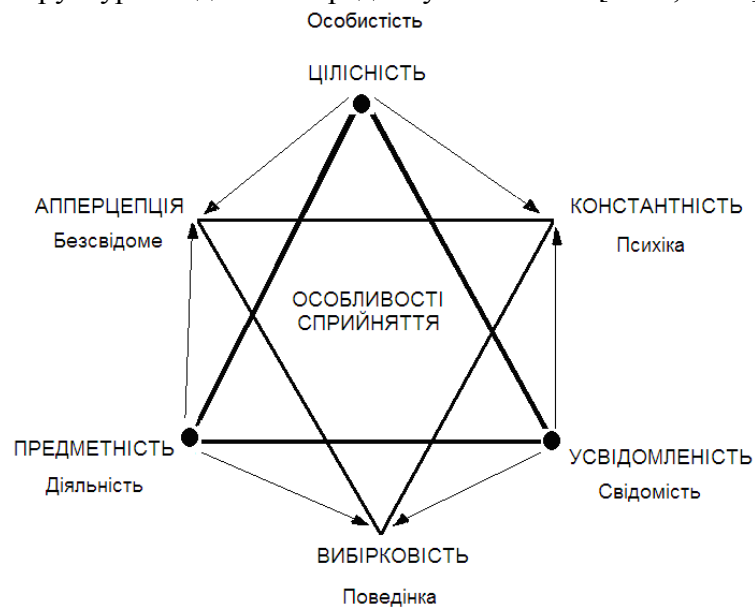


Рис. 2.21 Структура сприйняття відповідно до структури людини як предмету психології

Репрезентована структура відповідає структурі дитини як суб'єкта розвитку, яку ми подали у відповідності до структури людини як предмету психології [1214, с. 235]:

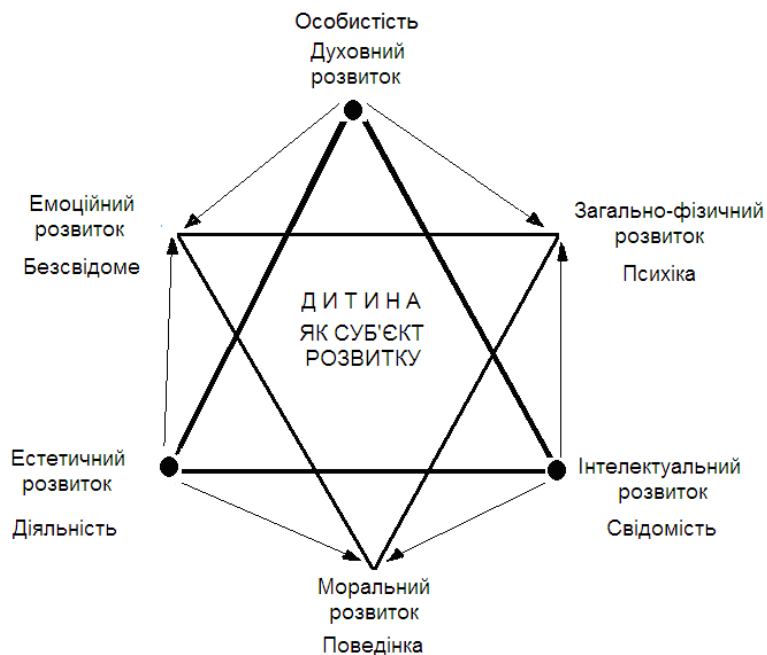


Рис. 2.22 Структура дитини як суб'єкта розвитку відповідно до структури людини як предмету психології

Подамо також і структуру методів виховання відповідно до структури людини як предмету психології [1214, с. 343]:

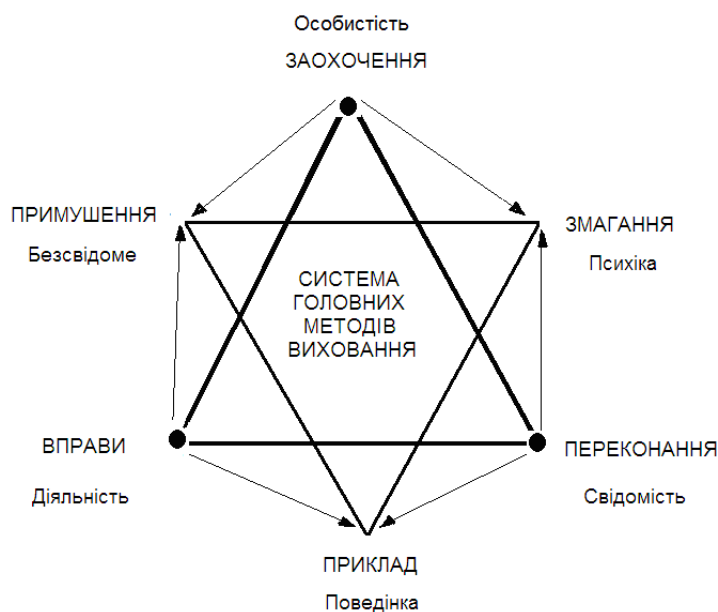


Рис. 2.23 Структура методів виховання відповідно до структури людини як предмети психології

Подібним же чином можна структуралізувати **концептуальну модель** [1777, с. 398-400]. Вона постає, за Д.В.Розіновим, однією з важливих складових професійної свідомості вчителя. Поняття "концептуальна модель" в психології з'явилося у інженерній психології (введено Д.Т. Велфордом у 1961 р.), де вона дає можливість оператору співвіднести різні частини процесу в цілому і діяти ефективно. Концептуальна модель розуміється як різновид динамічного оперативного образу (інформаційного комплексу), як головний внутрішній засіб (компонент психологічної структури) діяльності, що створюються у процесі навчання і тренування (Н.Д. Завалова Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко), як комплексний цілісний динамічний образ об'єкта, в якому знаходить своє відображення динаміка об'єкта, номінальна структура процесу (Н.Д. Гордєєва, В.М. Демішвілі, В.П. Зінченко). Відтак, концептуальна модель – це певний динамічний синтез наявної інформації, яка сприймається у даний момент, а також яка береться з пам'яті (Б.Ф. Ломов), система навичок і уявлень ("образів") оператора про реальну і прогнозовану обстановку, в якій функціонує контрольований об'єкт в системі управління цим об'єктом (А.І. Галактіонов). Концептуальна модель складається з шести моделей.

Елементарна (часткова) концептуальна модель містить оперативні одиниці діяльності і види зв'язку між ними.

Технологічна концептуальна модель формується з технологічних оперативних одиниць діяльності (поняття про окремі елементи технологічного процесу), пов'язаних виробничо-технологічними відносинами.

Функціональна концептуальна модель будується з функціональних оперативних одиниць діяльності (поняття про стан технологічного процесу), пов'язаних причинно-наслідковим чином.

Інформаційна концептуальна модель формується з інформаційних оперативних одиниць діяльності (відхилення контрольованих параметрів за межі припустимих значень), пов'язаних причинно-наслідковим чином.

Алгоритмізована концептуальна модель створюється з інформаційних оперативних одиниць діяльності, пов'язаних між собою алгоритмічно.

Образна (інтегральна) концептуальна модель створюється з інтегральних оперативних одиниць діяльності (окремі просторові образи подій чи їх фрагменти, які

сприймаються оператором симультанним чином), що мають просторові і алгоритмізовані зв'язки.

За Б.Ф. Ломовим, концептуальна модель як оперативний образ формується в результаті взаємодії вхідних в її склад структурних і статистичних компонентів. Структурні компоненти пов'язані з аналізом проблемної ситуації, статистичні – з використанням апріорної інформації.



Рис. 2.24 Структура концептуальної моделі

Як бачимо, наявні шість суб'єктів (як і шість компонентів досконалої любові та концептуальної моделі), які у сукупності складають людину взагалі. Цікаво, що принцип "шести начал" реалізується у природознавстві. В.В. Горбачев у книзі "Концепції сучасного природознавства" наводить такі фундаментальні структурні відповідності [615]:

Таблиця 2.28

Ієрархія і співставлення елементів
фізичного, генетичного, біологічного і космічного рівнів

Фізичний рівень	Генетичний рівень	Біологічний рівень	Космічний рівень
Кварки	Нуклеотиди	Клітини	Зірки
Елементарні частки	Триплети	Тканини	Зіркові скупчення
Атомні ядра	Інтерни	Організми	Галактики
Атоми	Гени	Популяції	Метагалактики
Молекули	Хромосоми	Біоценози	Усесвіт (Космос)
Колоїдні частки, полімери	Геном	Біосфера	Космічні струни

Слід сказати, що можливим є також і "восьмий" тип людини, який передбачає відсутність всіх зазначених суб'єктів, що відкриває можливість для герменевтичного виходу за межі прогнатичного змісту запропонованої моделі людини. Назвемо цей випадок як "X-суб'єкт". Відсутність живої істоти взагалі можна вважати дев'ятим трансцендентним суб'єктом, який проектується у небуття. Відтак, можна говорити про 7-9 аспектів людини.

Зазначена структура людини відповідає кабалістичному розумінню будови людської сутності [2338] та базується на принципах загальної теорії систем. Закон системних перебудов (який постає певною системною універсальною та виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) також засвідчує, що будь-який об'єкт перебудовується (перетворюється) сьомама способами: шляхом зміни кількості, якості, відношень між елементами чи одним з можливих сполучень цих ознак; якщо кожна з однак позначається: А, В, С., тоді ми отримуємо чотири додаткових сполучення: АВ, АС, ВС, АВС. Відтак, всього наявних є сім способів: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС [2358, с. 21].

Важливим є також й те, що, як довели сучасні наукові дослідження, зберігати інформацію найзручніше за допомогою двійкових та трійкових кодів [2261]. Також доведено, що три інформаційних канали є мінімально необхідними для повноцінного прийняття інформації про будь-яку властивість об'єкта, а по кожному каналу можна передавати не менш як два типи сигналів. Це виявляє вісім комбінацій сигналів по трьом каналам [595, с. 110].

У цьому контексті можна навести концепцію Е. Еріксона про вісім періодів людського життя [2670; 2671]: дитинство (завдання на цій стадії полягає у формуванні базової довіри до світу), ранній вік (автономія), вік гри (ініціативність), шкільний вік (досягнення), підлітковий вік (ідентичність), молодість (інтимність), зрілість (творчість), старість (інтеграція).

Суб'єкти суспільної реальності та періоди життя людини за Е. Еріксоном (як ми довели попередньо, структурний та динамічний аспекти реальності є методологічно ізоморфними сутностями) співвідносяться як із сьома функціями культури, які виокремлює Є.В. Соколов (до них можна додати і восьму віртуальну *X-функцію*, яка нині реалізується завдяки віртуальній реальності Інтернета) [2182; 1972], так із елементами моделі структури якостей особистості (які відповідають семи суперкомпетентностям школяра), розробленої Г.К. Селевко на основі ідей І.П. Іванова [2075, т. 2, с. 11]: сфера етичних якостей – моральна компетентність; сфера фізичного розвитку – соціальна компетентність; способи розумових дій – математична компетентність; сфера знань, умінь, навичок – інформаційна компетентність; сфера дієво-практичних якостей – продуктивна компетентність; сфера естетичних якостей – комунікативна компетентність; сфера творчих якостей – автономізаційна компетентність – уміння саморозвитку, самовизначення, самоосвіти; самокерувальний механізм особистості.

У контексті нашого дослідження педагогічної дійсності доречно навести сім компонентів інваріантного складу дидактичної багатомірної логіко-сміслової моделі (технології) навчання В.Е. Штейнберга: змістовий, сценарний, організаційний, інструментальний, комунікативний, контрольний, авторський [2075, т.1, с. 516; 2627].

Важливими для нашого аналізу є також і *ідеалізовані моделі високопродуктивної професійної діяльності фахівця* Н.В. Кузьміної та інших науковців-акмеологів [1228, с. 133-139]. Всі ці моделі складаються саме із шести компонентів, що, на наш погляд, виражає орієнтацію науковців, які їх створили, на принципи загальної теорії систем.



Рис. 2.25 Ідеалізована модель образу результату

Перша модель образу результату – це взаємопов'язана система суб'єктивних ознак, достатній рівень розвитку яких забезпечує фахівцю творчу готовність до саморуку до вершин професіоналізму і продуктивної творчої діяльності.

Інша модель – ідеалізована модель системного забезпечення якості результатів у фахівця – це інваріантна система ідеальних необхідних і достатніх ознак (структурних елементів), взаємозв'язок яких характеризує наявність у освітній системі певної якості,

підпорядкованої розвитку творчої готовності випускників до сходження на подальший рівень розвитку.



Рис. 2.26 Ідеалізована модель системного забезпечення якості результатів у фахівця

Наступна модель може застосовуватися у менеджменті.

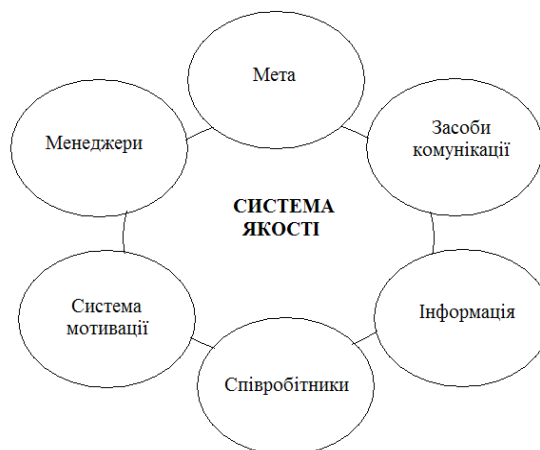


Рис. 2.27 Структурні компоненти акмеологічної системи "Виробництво"

Ідеалізована модель керування якістю результатів у фахівця – це найбільш узагальнений алгоритм вирішення будь-якої освітньої задачі за умов обмежень і розпоряджень, в яких процес здійснюється. Модель постає своєрідною формулою акмеологічних стратегій узгодження дій керівників, учасників освітньої системи, готових до вирішення певних освітніх задач, спрямованих на продуктивні результати.



Рис. 2.28 Ідеалізована модель керування якістю результатів у фахівця

Важливими для нашого аналізу є також і **структура потенціалу життєвого проекту особистості**, розроблена І.Г.Єрмаковим, Д.О. Пузіковим, Л.В. Сохань та ін. [827, с. 26-31] (рис. 2.27).

Життєвий проект (життєве проектування особистості) включено у процес її життєтворчості, пов'язано з його проблемним полем та ресурсними можливостями (потенціалом). **Життєтворчість** – це особлива й вища форма прояву творчої природи людини; духовно-практична діяльність особистості, спрямована на свідоме й творче проектування та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.



Рис. 2.29 Структура потенціалу життєвого проекту особистості

Як вважають І.Г.Єрмаков і Д.О. Пузіков, становлення індивідуально-особистісної життєтворчості (і життєвого проекту) потребує не лише зовнішніх (суспільно-економічних, політико-правових, соціокультурних, освітніх), але й внутрішніх умов. Зовнішні умови суттєво впливають на процес формування внутрішніх, але цей вплив не є фатальним. *Буде цілком справедливим вважати, що особистість більшою мірою відповідальна за становлення внутрішніх (свого життєтворчого потенціалу), а суспільство – зовнішніх (суспільних) умов життєтворчості.*

Життєтворчий потенціал – це організована сукупність (система) внутрішніх та особистісних умов (передумов), необхідних та достатніх для становлення та розвитку процесу індивідуально-особистісної життєтворчості. Кількісно-якісні характеристики життєтворчого потенціалу особистості визначають зміст та динамічні характеристики процесу її життєтворчості. Необхідною складовою життєтворчого потенціалу особистості є потенціал життєвого проекту.

Життєвий проект – це свідомий, творчий особистісний конструкт; важлива складова життєтворчості. Це не виключає того, що в окремі моменти його розвитку та функціонування, конкретні елементи проекту (цілі, засоби) можуть мати стереотипний характер. Життєве проектування може включати наслідування та конструювання вже апробованих засобів та шляхів визначення та здійснення життя. Однак магістральна траєкторія, функція життєвого проекту полягає у самостійному і творчому визначенні та здійсненні особистістю власного життя. Вона не заперечує процедуру конструювання, але ніколи не зводиться до неї. На думку Л.В. Сохань, життєве проектування (життєвий проект) допомагає особистості відкривати себе для себе, шукати у житті непроторених, шляхів, відходити від стереотипів у баченні та програмуванні життєвих подій у своєму майбутньому житті. Життєвий проект є складовою життєвого та життєтворчого потенціалу особистості, але складовою особливою. Розкриття та реалізація потенціалу життєвого проекту сприяє реалізації життєвого потенціалу особистості, який відкривається їй у процесі творчого осмислення власного життя. Проектування відкриває перспективи для життєвих інновацій. Воно сприяє використанню засобів та соціальних можливостей, які тільки зароджуються, ще не зовсім очевидні для масового сприйняття [1928; 2198].

Саме поняття "*потенціал життєвого проекту*" вказує на його двозначність, амбівалентну спрямованість. Потенціал життєвого проекту, це не лише сукупність внутрішніх життєтворчих умов, особистісних якостей, необхідних для його становлення, розвитку та функціонування; тобто для здійснення життєвого проектування. Постаючи у процесі життєтворчості особистості (розкриття та реалізації життєтворчого потенціалу), життєвий проект конструктивно впливає на її життєвий потенціал, стає потужним чинником його подальшого творення. Реалізація життєвого проекту веде до розвитку, нарощування характеристик (особистісних якостей та конструктивів), які входять до життєвого та життєтворчого потенціалу. В цьому прояв розвивальних можливостей, закладених у життєвому проекті.

Структура потенціалу життєвого проекту містить низку взаємопов'язаних елементів, які, належачи різним ієрархічним рівням структури особистості, поєднуються у життєвому проектуванні:

1. Життєвий час та простір – найважливіші, фундаментальні життєві ресурси особистості, умови, необхідні для життєвого проектування.

2. Життєвий час – важливий життєвий ресурс; системоутворювальний фактор життєдіяльності людини, який здійснює суттєвий вплив на розвиток особистості, регулює її функціонування у життєвому просторі. Життєвий час нерозривно поєднаний з життєдіяльністю. Життя людини, яке в кожен конкретний момент часу характеризується актуальною життєвою ситуацією, передбачає потенції майбутнього та теперішнього, досвід минулого.

3. Життєвий простір – життєвий ресурс особистості, який охоплює і окреслює її соціальні зв'язки та відносини, її географічні (фізичні), психологічні, соціальні координати у суспільстві (географічне середовище існування, коло знань, інтересів та потреб, соціальну страту та культурне середовище). Людині від народження дані потенції (сенсорні, перцептивні, мнемотичні, логічні, імажинарні, вербальні, практичні задатки), необхідні для становлення та розвитку її життєтворчого потенціалу, формування стратегії життя та життєтворчих компетенцій. Життєдіяльність (пізнання, спілкування, діяльність, відносини) індивіда у його реальному життєвому часі та просторі створює умови для розвитку вказаних задатків. Людина здобуває життєвий досвід.

4. Життєвий досвід – система когнітивних, операційних та аксіологічних конструктивів особистості, які постійно народжуються, накопичуються, розвиваються внаслідок особистісно значущих дій та вчинків людини у її життєдіяльності. Головним джерелом життєвого досвіду є переживання особистістю власних дій та вчинків. Ситуація або дія, яка не переживається (осмислюється, оцінюється) особистістю, не потрапляє до структури життєвого досвіду. Правильно організований життєвий досвід особистості сприяє становленню та розвитку її життєтворчого потенціалу, зокрема життєтворчих компетенцій, стратегії та мистецтва життя.

5. Життєтворчий потенціал – форма організації життєвого потенціалу особистості; сукупність індивідних та особистісних властивостей (та потенцій), які визначають перспективи становлення, розвитку та реалізації індивідуально-особистісної життєтворчості. Життєтворчі компетенції, життєва стратегія та мистецтво життя є найважливішими складовими життєтворчого потенціалу людини. Найпершою серед вказаних складових формується життєва стратегія особистості – загальна ідеальна модель побудови та здійснення людиною власного життя, яка фіксує її погляди на нього, життєві цінності та принципи, найважливіші життєві цілі. Накопичення, осмислення та узагальнення емпіричного досвіду розбудови та реалізації життєвої стратегії (найважливішого елементу життєвого досвіду) веде до формування життєтворчих компетенцій.

6. Життєтворчі компетенції – складова життєвої компетентності та життєтворчого потенціалу особистості, яка виникає в площині їх перетину; система здатностей особистості до свідомого та творчого визначення і здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

Життєтворчі компетенції передбачають *здатність та готовність* особистості до:

1) *життєпізнання* (пізнання закономірностей та принципів, логіки життя; самопізнання та пізнання сутності та призначення власного індивідуального життя, осмислення свого ставлення до нього; формування життєвого досвіду);

2) *життєпередбачення* (прогнозування можливих альтернативних траєкторій життєвого шляху, моделей життя, життєвих цілей; передбачення шляхів та засобів їх здійснення, наслідків можливих життєвих виборів);

3) *життєвизначення* (визначення магістральної траєкторії життєвого шляху через вибір конкретних життєвих цілей, їх систематизацію, ціннісне та ресурсне обґрунтування та деталізацію у життєвому проекті);

4) *життєздійснення* (реалізації життєвих цілей в умовах реальної життєдіяльності, протидії випадку та конкуренції; досягнення реальних життєвих результатів, самореалізації та життєвого успіху);

5) *життєорганізації* (організації свого життєвого часу та простору);

б) *життєвдосконалення* (самовдосконалення у відповідності з вимогами життєвого проекту, необхідністю його реалізації у життєздійсненні).

У цьому контексті доцільним є розгляд характеристики потенціалів особистості, яку дає М.С.Каган:

1. *Гносеологічний потенціал*, що визначається об'ємом і якістю інформації, якою володіє особистість (знання про зовнішній природний і соціальний світ, самопізнання). Отримання цієї інформації залежить від природного розуму, освіченості і практичного досвіду особистості.

2. *Аксіологічний потенціал* особистості визначається отриманою нею в процесі соціалізації системою ціннісних орієнтацій в моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах (її ідеали, цілі, погляди та ін.).

3. *Емоційно-вольові та інтелектуальні механізми особистості*.

4. *Комунікативний потенціал* особистості визначається її вмінням спілкуватися, характером і міцністю контактів з іншими людьми.

5. *Художній потенціал* особистості визначається рівнем, змістом, інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє в першу чергу в творчості.

6. *Творчий потенціал* особистості визначається отриманими нею і самостійно придбаними уміннями і навичками, здатністю до дій та мірою їх реалізації в будь-якій сфері діяльності [950, с. 260-262].

У психології принцип колообергу психологічних якостей втілено в цілій низці когнітивних схем. Це і “коло Айзенка”, що встановлює зв'язки факторно-аналітичного опису особистості з чотирма типами темпераментів [2743], і подібні психодіагностичні схеми Л.М. Собчик [2176], схеми координації типів керівних структур [2220], схема характерів за Р. Акоффом та Ф. Емері [50], типи міжособистісних стосунків за Т. Лірі (рис. 2.29) [1312–1319].



Рис. 2.30 Типи міжособистісних стосунків за Т. Лірі

Типологічна система Е. Кречмера відповідає принципу колооберту. Е. Кречмер [див.: 1114, с. 136-140; 1195] розділяв людей на два полярних типи: шизотимний та циклотимний, між якими міститься проміжний віскозний тип. Шизотимний тип

включає гіперестетичний (характеризується тонким розумінням естетичної форми), середній шизотимний та анестетичний (холодно-емоційний, педантичний, нечутливий). Циклотимний тип включає гіпоманічний (веселий), практичний (реаліст) та депресивний. Покажемо розкладку цих типів на схемі синусоїди, при цьому включимо до неї астрологічно-біоритмологічний контекст, який зараз досліджується наукою [508; 774; 1942; 2745]:



Рис. 2.31 Типологічна система Е. Кречмера у астрологічно-біоритмологічному контексті

Як свідчить статистика, взимку та весну народжується більш американців, які потім хворіють на шизофренію, ніж літом та в осені. У південній Америці та Австралії, де пори року немовби “перевернуті навиворіт”, шизофреніки частіше народжуються з травня по жовтень.

Розглянемо принцип “невловимої взаємодії” (надслабких сигналів) і фазових станів психіки. На рівні психіки людини можливі чотири відношення між стимулом (подразником) і реакцією організму на цей стимул, що знаходить відображення у феномені фазових станів [1114, с. 123]. Як указував І.П. Павлов, ці стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів порушення і гальмування.

1. У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику.

2. При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.

3. На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.

4. Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.

5. І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.

6. У глибокому сні виявляється така фаза, при якій відсутня реакція і на сильні подразники (для пробудження людини потрібно застосувати безумовний подразник значної сили – потрясти, розбуркати та ін.)

Цікаво, що протягом доби людина знаходиться у восьми станах, що мають тенденцію послідовно змінюватися: (1) напружена бадьорість, (2) бадьорість, (3) розслаблена бадьорість, (4) дрімота, (5) неглибокий повільний сон, (6) перша фаза глибокого повільного сну, (7) друга фаза глибокого повільного сну, (8) швидкий сон (сон із сновидінням) [2496, с. 250-251]. Якщо розташувати ці психічні стани за рухом годинника, побачимо, що швидкий сон переходить у стан напруженої бадьорості, що

справді має місце, оскільки ці два стани дуже близькі один до одного в психофізичному відношенні.

Говорячи про фазові стани, потрібно підкреслити, що вони відображають співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування, що виявляються в "поле" стимулу і реакції. У стані пильнування сила реакції відповідає силі подразника, тобто стимул і реакція адекватні один одному (цей стан можна позначити словами – "пильнування", "стан середнього рівня збудження"). При зануренні у сон спочатку з'являється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію. Це – перехід від стану збудження до гальмування, тобто стан, проміжний між сном і пильнуванням, збудженням і гальмуванням, що пояснюється природою цього нейтрального медитативного проміжного психічного стану. Потім, на другій стадії сну виявляється парадоксальна фаза, виявляючи момент функціонального перепрофілювання організму (коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються). Можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, на які в нормі організм не реагує. Тут виявляється відкриття організму до "поза межного" поля інформаційних подразників.

Фазові стани психіки співвідносяться з психотипами людини. У сангвініка сильна нервова система, він емоційний і відрізняється гарною працездатністю, проте спонукання його хитливі, увага нестабільна. Він досить добре орієнтується в незнайомій обстановці, ініціативний, адаптивний, що співвідноситься з нормальною фазою. У флегматика також сильна нервова система, проте він інертний, стійкий у прагненнях і настроях, що співвідноситься із урівноваженою фазою. Меланхолік має слабку нервову систему, швидко стомлюється, це тривожна людина, яка тонко відчуває навколишній світ, володіє підвищеною чутливістю до усього що відбувається, що співвідноситься з парадоксальною фазою. Холерик – сильний, невірноважений тип, він характеризується швидкістю дій і рішень, швидкою зміною настрою, виявляючи іноді неадекватні реакції на зовнішні подразники, що можна зіставити з ультрапарадоксальною фазою.

Побудуємо схему співвідношення фазових станів, темпераментів і восьми функціональних станів організму (рис. 2.32).

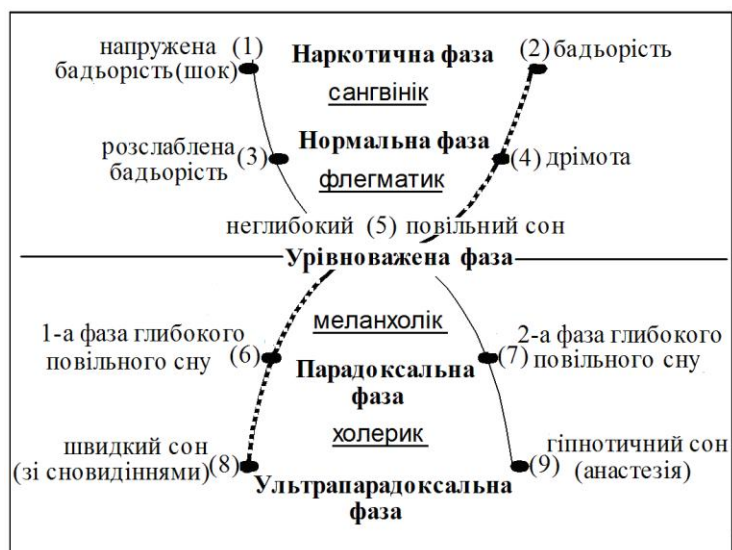


Рис. 2.32 Схема співвідношення фазових станів, темпераментів і функціональних станів організму

Тут подані два одночасних процеси: процес збудження (він показаний пунктирною синусоїдою: (8) → (2)) і процес гальмування ((1) → (9)). Ці два процеси немовби співіснують у єдиному функціональному полі і дають ефекти фазових станів:

(1)–(2) – наркотична фаза, у якій організм немовби перебуває в стані напруженої бадьорості, шоку, надзбудження (нечутливості до болю) у функціональній сфері процесів гальмування, а також у стані бадьорості у функціональній сфері процесів збудження;

(3)–(4) – нормальна фаза, що відповідає сангвінічному темпераменту; тут виявляються стани розслабленої бадьорості і дрімоти;

(5) – неглибокий повільний сон, урівноважена фаза, де процеси гальмування і збудження врівноважують один одного (флегматичний темперамент);

(6)–(7) – перша і друга фаза глибокого повільного сону, що відповідає парадоксальній фазі і меланхолійному темпераменту.

(8)–(9) – швидкий сон із сновидіннями і гіпнотичний сон, що відповідають ультрапарадоксальній фазі і холеричному темпераменту.

Слід зауважити, що в стані гальмування нервових процесів (м'язового розслаблення) активні функції відновлення: кровоносні судини розширені, артеріальний тиск знижений, трофіка (харчування) тканин і органів посилена. У цьому стані організм відкритий слабким, ніжним, невловимим подразникам. Про це ми можемо дізнатися з езотеричних джерел: у системі езотеризму існує положення, що слабкі впливи “піднімають сили”, а сильні – руйнують [1408, с. 382]. У рефлексології помічена така ж закономірність, яка стосується точеного масажу: “сильне надавлювання приводить до седативної дії, середнє – до нейтральної, слабке – до тонізуючої” [2426, с. 64]. До цього ж смислового ряду відноситься положення: чим вищим є стан порушення симпатичного або парасимпатичного відділів нервової системи, тим (за інших рівних умов) слабше вони реагують на тонізуюче подразнення і тем сильніше – на седативне [див.: 960].

Важливо відзначити, що фазові стани психіки за своєю природою є проміжні, граничні стани між двома протилежними психічними модусами людини. У цьому відношенні інтерес має спектр переходу психічних станів людини, за В.Л. Леві [1278, с. 36] (рис. 2.33).

Пароксизм судороги	Несамовитість, гарячкова активність	Збудження	Бадьорість поживлення	Спокій, сфера вольового контролю	Розслаблення	Дрімота	Сон	Летаргія
--------------------	-------------------------------------	-----------	-----------------------	---	--------------	---------	-----	----------

Рис. 2.33 Спектр переходу психічних станів людини

Викладений вище аналіз дозволяє дійти певних висновків:

1. При переході від стану збудження до гальмування організм перетинає сферу (вольового контролю – див. рис. 2.32), в якій він однаково чутливий як до сильних, так і до слабких подразників (урівноважена фаза), тут він однаково відкритий до всіх сигналів (подразників) зовнішнього і внутрішнього середовища. Тому слабкі подразники тут є ефективним засобом впливу. Саме в цій врівноваженій (гіпнотичній) фазі і відбувається вироблення різноманітних психологічних установок, оскільки ця фаза балансу процесів збудження і гальмування виявляється “рівнодіючою” щодо різноманітних сенсорних модальностей, у результаті чого ці модальності формують умовний рефлекс як результат закільцювання нервових зв'язків [910; 914]. При цьому саме завдяки урівноваженій фазі можливий не тільки умовний рефлекс, але і феномен синестезії.

Цей стан, у якому виявляється медитативний альфа-ритм мозкової активності, можна назвати (слідом за В.Л. Леві) станом вольового контролю (самоконтролю, що виявляється в прийомах автогенного тренування), а також фазою гомеостазу, у якій процеси симпатичної і парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи, процеси

асиміляції і дисиміляції, збудження і гальмування, активність правої і лівої півкуль врівноважуються. Тут можлива функціональна єдність першої і другої сигнальної системи, уяви і знаку, думки і почуття. Цей альфа-ритмічний стан ініціюється тоді, коли людина розслаблюється і закриває очі, а також тоді, коли вона спрямовує свою увагу на тілесні відчуття.

2. У стані нормального гальмування, що характеризується парадоксальною фазою, перевага в плані реагування віддається слабким сигналам зовнішнього і внутрішнього середовища. Спостерігається зниження порогів чуттів.

У контексті викладено вище цікавою є така інформація. На міжнародній конференції в університеті штату Аризони (США) у 1999 році, що проходив під назвою *“Останні досягнення науки про свідомість”*, були опубліковані тези російського вченого, доктора біологічних і кандидата медичних наук, президента Санкт-Петербурзької асоціації психопунктури, завідувача лабораторією психофізіології психоневрологічного інституту ім. В.М. Бехтерева, професора В.Б. Сльозкіна і кандидата медичних наук І.Я. Рябиної. У тезах міститься інформація про процеси, що відбуваються в мозку людини під час медитації і молитви. Досліджувався настоятель одного з монастирів. Результат його електроенцефалограми під час молитви здивував дослідників: було виявлено, що при повній свідомості в молитовному стані православного священика електроенцефалограма показувала повне вимикання кори головного мозку. Якщо стан пильнування і швидкого сну (сну із сновидіннями) у принципі ідентичні, то й молитовний стан подібний до фази повільного сну. Було також показано, що зневіра, рок-музика ведуть людину від стану гармонії, викликаючи в корі мозку електричні імпульси, близькі до епілептичного припадку.

Суттєвим є також важливий висновок П.В. Симонова про те, що в основі типів нервової системи лежать нормальні особливості функціонування структур головного мозку людини [2123]. Так, меланхолік схильний до нерішучості, тривоги, боязкості при загостреній чутливості до незначних сигналів (що відповідає функціональним особливостям гіпокампа). Холерик – до задоволення домінуючої потреби, він мало рахується з одночасно існуючими мотивами (гіпоталамус). Флегматик же характеризується тим, що його активність може бути збудженою сигналами дуже важливих і високоймовірних подій (фронтальний неокортекс). Нарешті сангвінік має схильність до позитивних емоцій, високої допитливості, нехтування невдач (міндаліни). Ці функціональні фактори співвідносяться з чотирма типами неврозів.

Викладене вище дозволяє дійти висновку про наявність чотирьох фундаментальних психофізіологічних модусів людини, які в специфічному вигляді заломлюються на рівні функціонування півкуль головного мозку, що є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором поведінки [80]) людського організму, оскільки з активністю півкуль так чи інакше співвідносяться найважливіші психофізіологічні аспекти життєдіяльності людини, як, наприклад, енергетична та інформаційна регуляція поведінки людини [80], “Я” та “не-Я”, свідомо та підсвідомо, особистісно-рольова [2007, с. 310] та безособово-спонтанна сторони психічної діяльності та ін. [604].

Як ми вже писали, правопівкульовій стратегії відображення оточуючого світу притаманне цілісно-континуальне, чуттєво-емоційне, релігійно-міфологічне світосприйняття [1938], в той час як при функціональній активності лівої півкулі світ сприймається дискретно-множинним, аналітичним чином, а людина постає як ізольована від зовнішнього світу індивідуально-особистісна сутність, що виявляє психофізіологічну базу для феномена волі (яка актуалізується як феномен вибору саме за умов дискретно-множинної реальності), а також когнітивного феномена аналітико-скептичної рефлексії.

Важливо й те, що правопівкульове світосприйняття, що передбачає відображення світу з “повною довірою”, в межах якого людина емпатично зливається з оточенням,

нівелює різницю між зовнішнім та внутрішнім (об'єктом та суб'єктом), коли людська істота починає ставитись до світу так само, як до себе, задовольняючи релігійний принцип “возлюби ближнього як самого себе”. Саме тут витoki альтруїстичної установки пристосування до світу шляхом зміни самого себе. Лівопівкульове ж світосприйняття передбачає диференціацію суб'єкта та об'єкта з усіма наслідками, що з цього випливають.

Розвиток людини в плані онто- і філогенезу проходить, як ми вже зазначали, від правої півкулі до лівої, а від неї – до їх синтезу, що фіксує чотири динамічні стани: право- та лівопівкульовий, стан півкульового синтезу, а також стан переходу від правої півкулі до лівої і навпаки.

Слід зазначити, що гностично-відображальні стратегії півкуль зумовлюються, внаслідок єдності світу, всезагальною матеріальною дихотомією Всесвіту. Матерія концептуально диференціюється на два полярних види – речовину та поле. Речовина, що має масу спокою і характеризується певною структурою, яка є дискретно-множинною формою, співвідноситься з інформацією, як принципово множинно-структурною сутністю, що відбивається лівою півкулею. Поле ж, яке не має маси спокою, ніби “рух у чистому вигляді”, є континуально-цілісною сутністю, що співвідноситься з енергією як мірою руху, яка відбивається правою півкулею. Даний висновок можна вважати обґрунтованим, якщо прийняти до уваги той визнаний психологами факт, що емоції пов'язані з потребово-інстинктивною сферою людини [1395], а потреби, в свою чергу, є енергетичною сутністю [2780]. Ось чому праву півкулю можна назвати субстратом потребово-енергетичної, а ліву – інформаційно-вольової регуляції людського організму. Даний погляд на функції півкуль досить близький до інформаційної теорії емоцій П.В. Симонова, [2119; 2122; 2124], оскільки можна вважати, що права півкуля сприймає високочастотні (енергетичні), а ліва – низькочастотні (інформаційні: інформація у межах теорії інформації визначається як міра частотності тих чи інших подій, що “несуть” у собі тим більше інформації, чим рідше вони трапляються) сигнали середовища.

У психічній структурі меланхоліка, який, як пише П.В. Симонов, чутливий до малозначних, низько вірогідних сигналів, першу скрипку відіграє ліва півкуля; для розуміння сутності меланхоліка може стати у пригоді думка Ф. Клікса про те, що “чим більш тонкими є необхідні різниці, тим сильніша потреба в більш диференційованих засобах передачі інформації. Пізнання та інформація, рівень когнітивного розвитку, який досягнуто, та тонкощі передаваного повідомлення взаємно обумовлюють один одного” [1049, с. 90]. У той час у флегматика, активність якого можуть збудити сигнали високоїмовірних подій, превалює активність переходу від правої до лівої. Стан переходу від ліво- до правопівкульового психічного модусу характерний, імовірно, для холерика, а стан активності правої півкулі – для сангвініка. Стан півкульового синтезу характерний для процесу сполучення всіх попередніх чотирьох станів, коли мислитель та митець (ліво- та правопівкульові сутності) синтезуються в одній особі.

Два полярних модуси – право- та лівопівкульовий – можна співвіднести з такими видами матерії, як речовина (структурно-множинна, дискретна сутність) та поле (континуально-цілісна сутність), а також з двома детерміністськими факторами, концептуалізованими в категоріях циклопричинності [1221] та класичної лінійної причинності, яка традиційно розуміється як лінійна, асиметрична сутність [347, с. 75]. Права півкуля функціонує в межах циклопричинності, відображаючи світ за принципом “все у всьому”, в той час як ліва – лінійної причинності, відображаючи світ послідовно-лінійним чином.

У психології півкульовий дуалізм відбивається в явищі, що іменується “конституційною віссю”, полюсами якої є два протилежних кречмерівських конституційних типи – шизотимний та циклотимний (астенічний та гіперстенічний) [293, с. 159-169]. Цікаво, що в самій назві “циклотимний” закладено відношення цього

типу людини до сфери циклопричинності, в той час як поняття “шизотимний”, тобто “розщеплений”, дає нам натяк на відношення цього типу людини до сфери класичної лінійної причинності.

У психіатрії півкульовий дуалізм втілено в понятті “психопатологічної осі” [див.: 544; 545], що координує відношення між двома полярними типами психічних патологій – шизофренією та циклічними психозами, які співвідносяться з функціями півкуль [2212, 1983, с. 184-190; 2749]. Для шизофренії характерна “емоційна тупість та холодність афективного життя... шизофренічну форму мислення часто називають символічною, маючи на увазі ту її особливість, що вона нічого не бере в буквальному сенсі, а все в інакомовному” [516, с. 62-63]. Можна сказати, що шизофреніку притаманне множинне, розщеплене абстрактно-логічне світосприйняття в його крайньому патологічному вираженні, що проявляється в прагненні людини, яка знаходиться під владою цієї патології, все класифікувати, схематизувати. Для другого типу патології характерно крайнє вираження цілісного предметно-образного, чуттєво-експресивного світоспоглядання, що проявляється в тенденції все “тоталізувати”, кристалізувати у формі надцінного тотального уявлення чи ідеї.

Таким чином, тут ми маємо розщеплене дискретно-множинне (“речовинне”) лівопівкульове та цілісне континуально-синтетичне (“польове”) правопівкульове відображення світу в його патологічному вираженні. При цьому, як пише Л.С. Виготський, “розщеплення розглядається як функція, що однаковою мірою притаманна хворобливій та нормальній свідомості... яка виявляється в такій же мірі необхідною при абстракції, при довільній увазі, при утворенні понять, як і при виникненні клінічної картини шизофренічного процесу” [516, с. 62-63]. Подібним же чином і для цілісно-континуального, емпатійного відображення світу характерні різні психічні “рівні” (норма, акцентуація, патологія), які в своїй суті мають загальну психофізіологічну основу. Так П.Б. Ганнушкін, характеризуючи риси конституційно-депресивних осіб, пише, що за їх “похмурою оболонкою звичайно жевріє велика доброта, чуйність та здатність розуміти душевні рухи інших людей” [544, с. 27]

Таким чином, чотири психічні модуси людини можуть корелювати як з чотирма типами півкульової активності, так і з чотирма типами неврозів, які П.В. Симоновим пов’язуються з порушенням одного з відділів головного мозку. Ми вважаємо, що, оскільки півкулі мозку є своєрідним психосоматичним фокусом людини, чотири типи неврозів відповідають одному з психічних модусів людини. Так укорінювання в стані переходу від ліво- до правопівкульової активності (ЛП → ПП) відповідає, на нашу думку, істерії (демонстративність переживань), бо в даному випадку маємо тенденцію до розвитку емоційного правопівкульового (сугестивного: як вважають деякі дослідники, в стані гіпнотичного трансу активна переважно права півкуля [1014]) компоненту поведінки, який сполучається з лівопівкульовою поведінкою, що передбачає нагнітання реакції демонстративно-істеричного, екзальтованого характеру. Укорінювання в стані лівопівкульового модусу (ЛП) відповідає психастенії (стан страху, невпевненості, вагання), що витікає з особливостей лівопівкульового реагування на малозначні, низько вірогідні сигнали. Укорінювання у фазі переходу від правого до лівого модусу (ПП → ЛП) відповідає неврозу нав’язливих станів. Укорінювання ж у фазі правого модусу (ПП) відповідає неврастенії (перенапрузі), оскільки в даному випадку наявний розвинутий правопівкульовий емоційний стан збудження, що призводить до виснаження емоційних ресурсів психіки людини. Слід сказати, що активність правої півкулі співвідноситься з нервовими процесами збудження, а лівої – гальмування [604], при цьому у хворих на неврастенію баланс нервових процесів зсунутий у бік процесів гальмування, а у хворих на невроз нав’язливих станів – у бік процесів збудження [1614, с. 97], що пояснюється вищевикладеними міркуваннями.

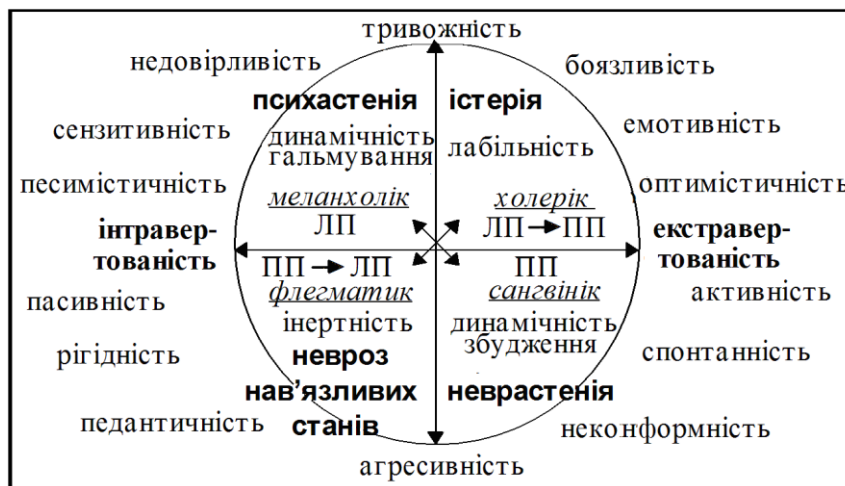


Рис. 2.34 Синтетична модель психологічних феноменів людини

Крім цього, як ми бачимо на рис. 2.34 психастенія характеризується домінуванням лівопівкульової активності, тобто другої сигнальної система переважає над першою, що і підтверджується дослідженнями. А істерія характеризується переходом від лівої до правопівкульової активності, тобто переважанням першої сигнальної системи над другою, що знову ж підтверджується дослідженнями [2211, с. 240].

Ці чотири психотипи, як і чотири типи неврозів, співвідносяться з чотирма гострими афективними реакціями [1759]: інтрапунітивні (що є розрядження агресії шляхом автоагресії – нанесення собі шкоди), екстрапунітивні (розрядження афекту шляхом агресії на оточення), імунітивна реакція (розрядження шляхом утечі від афективної ситуації), демонстративні реакції (коли афект розряджається у "спектакль").

Потрібно сказати й те, що холерік і сангвінік займають місце на висхідній гілці синусоїди, тобто відповідають розвитку процесів екстравертації, розгортання вшир, устремлінню вперед, у майбутнє. А флегматик і меланхолік, що займають місце на спадній гілці синусоїди відповідають розвитку процесів інтравертації, занурення в себе, тому, у минуле. Дана топологічна орієнтація в цілому відповідає дослідженням психологів [1679, с. 130].

Ми отримали дві полярні схеми розвитку психічних захворювань людини та суспільства. Перша з них передбачає укорінювання в межах правого психічного модусу, а також перехід від правого до лівого, якщо такий перехід також характеризується певним патологічним укорінюванням. Тут можливі: невроз нав'язливих станів, істерія, маніакально-депресивний психічний комплекс, циклічні психози. Все це більш характерно для дітей, жінок (у яких домінує правопівкульове світоспоглядання), для підлітків, у яких спостерігається процес активного переходу до лівопівкульового модусу. У плані етногенезу ця схема характерна як для молодих націй та народностей, так і для народів, які починають свій історичний шлях після оновлюючих революційних переломів, коли спостерігається тенденція до панування духу маніакально-істеричної, міфологічної державності [759]. Треба сказати, що принцип єдності людини та світу передбачає єдність розвитку психічних процесів окремих людей, та цілих народів [759; 1737].

Друга схема розвитку психічних захворювань передбачає патологічне укорінювання в межах лівого модусу чи в фазі переходу від лівого до правого. Тут можливі: психастенія, неврастенія, шизофренічний комплекс поведінки, що більш характерно для чоловіків та людей похилого віку. У плані етногенезу дана схема характерна для старіючих та зрілих націй і народностей, які відрізняються розвитком раціонально-рольового, індустріального, ізольовано-урбаністичного світорозуміння.

Доцільно відмітити, що єдність правої та лівої схем, коли індивід та народ характеризуються балансом правого та лівого модусів, є метою розвитку людини та суспільства, яка досягається на шляху онто- та філогенетичної еволюції, що, в свою

чергу, передбачає певні випробування, які можуть мати патологічний відтінок. Тобто як соматичні, так і психічні захворювання є пристосувальними реакціями людського та соціального організмів [695; 952, с. 214-215].

Слід також додати, що вищевикладене дозволяє концептуалізувати психотерапію як систему, оскільки укорінювання у стані правопівкульової психіки потребує активізацію протилежного лівопівкульового особистісно-рольового стану, що відповідає таким особистісно орієнтованим психотерапевтичним напрямам, як метод психодрами Дж. Морено [2782], імаготерапія Дж. Волпера [2816], трансактивний аналіз Е. Берна [226], психоаналіз [2438] тощо. Укорінювання у стані лівопівкульової психіки потребує активізацію правопівкульової психіки, що досягається через використання гештальттерапії, холотропної, регресивної терапії та ін. Особливо слід визначити метод парадоксальної інтенції В. Франкла [2435], спрямований на посилення наявних симптомів хвороби з метою приведення людини до пункту природного завершення процесу розвитку тієї чи іншої симптоматики, а також до стану вольового контролю своїх проблем.

Для початку ХХ століття характерним є розвиток лівопівкульового стану індивідів та соціумів, що виявляє зростання рівня невротизму людини та суспільства, про що пише К. Хорні у книзі *“Неврози у розвитку людини”*. Збільшуються можливості для актуалізації волі (як феномену дискретно-множинного середовища), що передбачає певну відповідальність особистості за свої дії та її відокремлення від зовнішньої реальності, а це виявляє потребу “втекти від волі”, повернутися до правопівкульового модусу, до своїх фундаментальних витоків. Е. Фромм вважає, що сучасна людина виокремилась від тваринного царства і перетворилась на раба “дихотомії існування”, набула волю, але втратила соціальну безпеку. Встановлення тоталітарних режимів розуміється Е. Фроммом як акт “втечи від волі” [2452]. Рух до “витоків” простежується у деяких психотерапевтичних методиках відреагування, психологічного регресу у правопівкульовий стан (трансперсональна психологія). Але укорінювання у русі до правого модусу виявляє тенденцію до стандартизації, імітації, клишованої поведінки, яка не має відношення до символізації форм взаємодії людей. А. Лоренцер пише, що всі ці ознаки зближують клишовану поведінку з поведінкою тварин [2777].

Виходячи із викладеного вище можна дійти висновку, що фундаментальні психічні модуси людини визначають не лише поведінкові паттерни, типи мислення, систему цінностей та установочних орієнтацій людини, але й весь спектр психічних (як і соматичних) хвороб, які випливають із стану дизгармонізації функціонування вищого психосоматичного регулятора людського організму, образ якого у найбільш концентрованому вигляді виявляється у сфері півкульової динаміки. На користь існування такого регулятора говорять багато фактів. Наприклад, будь-яка хвороба як реакція організму на стреси має загальні неспецифічні симптоми, які Г. Сел’є назвав “симптомами хвороби взагалі” [2085]. Якщо всі хвороби виявляють аналогічні симптоми, то всі ці хвороби повинні спричинятися аналогічними ж причинами, які пояснюються півкульовими процесами.

Таким чином, ми розглянули питання єдності людини та світу в фізико-космологічному, системному, соціально-історичному, психофізіологічному, психіатричному, психологічному, загальнофілософському та інших контекстах.

Все це дозволяє провести загальну диференціацію буття на два дихотомічні ряди, складові яких онтологічно пов’язані та впливають з концептуальної основи такої диференціації, де з одного боку містяться такі сутності, як динамічно-польовий аспект матерії, енергія, циклічна причинність, позитивний зворотний зв’язок, правопівкульове сприйняття та освоєння світу, альтруїзм, емпатія, циклотимний конституціональний тип людини, потенційно-можливий аспект буття... а з другого – такі сутності, як статично-речовинний аспект матерії, інформація, лінійна (класична) причинність,

негативний зворотний зв'язок, лівопівкульове світосприйняття, егоїзм, рефлексія, шизотимний конституціональний тип, актуально-дійсний аспект буття...

Принцип єдності світу дозволяє говорити про універсальну динамічну закономірність буття (що впливає з взаємодії полярних основ світу, деякі з яких нами розглянуті), що аналізується нами на ґрунті універсальної парадигми розвитку. Дана концепція є гранично широким узагальненням буття людини та Всесвіту, оскільки вона виражає універсальну схему будь-якого розвитку, зміни, руху, що є фундаментальним способом існування світу. Розвиток – це єдність синхронії та діахронії, лінійних і циклічних зв'язків та відношень, коли лінійний та циклічний детермінізм переходить один в одного, а світ координується двома причинними факторами одночасно.

Подібним же чином можна говорити про колооберт видів мистецтва. Б. Галєєв виділяє вісім головних видів мистецтва (пісенна творчість, музика, танок, архітектура-орнамент, прикладне мистецтво-дизайн, живопис-скульптура, драматичне мистецтво, мистецтво слова), які поєднуються в дев'ятому виді – синкретичному [532, с. 191] (рис. 2.35).

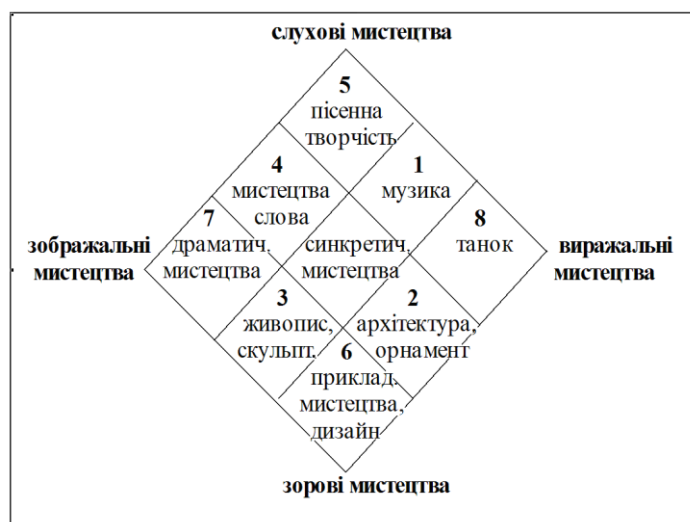


Рис. 2.35 Вісім головних видів мистецтва

Виділимо вісім критеріїв організації наукового знання [див. 1723, с. 68]: 1) економії та простоти – "лезо Оккама" (І. Н'ютон), 2) краси (А. Пуанкаре, П. Дірак), 3) здорового глузду (Ф. Бекон), 4) "божевілля", парадоксальності, невідповідності здоровому глузду (Н. Бор), 5) передбаченності (верифікації), 6) найбільшої вірогідності, тобто найбільшої відповідності фактів даної теорії до фактів у межах інших теорій (Г. Рейхенбах), 7) найменшої вірогідності, коли вірна та теорія, яка припускає шляхи свого заперечення (К. Поппер, Б. Рассел, Д. Платт), 8) внутрішньої повноти та самодостатності.

Можемо визначити і вісім функцій мови (комунікативну, експресивну, ідентифікаційну, яка виявляє процес ототожнення в межах певної спільноти, гносеологічну, мислетворчу, естетичну, культуроносну, номінативну) [943, с. 56-62].

Наголошуємо й про феномен восьми культур (цивілізацій) О. Шпенглера [2618] (як і про вісім цивілізацій С. Хантінгтона), в яких історичний простір та час постають як гомогенні сутності, де діє логіка квантової фізики та чотиримірного простору Мінковського.

Р. Уїлсон [2348], прямуючи за Т. Лірі [1312–1319], пише про вісім контурів людини: оральний контур біовиживання, анальний емоційно-територіальний контур, часопов'язуючий семантичний контур, колективний нейрогенетичний контур, контур метапрограмування, нелокальний квантовий контур. *Перший* контур імпрентує мати, *другий* – родина, *третій* – символічні системи, четвертий – перші досвіди оргазму.

П'ятий – екстатичний досвід, що отримується завдяки біологічній чи хімічній йозі. *Шостий* – вищі ступені йоги, тут містяться архетипи юнгівського колективного безсвідомого. *Сьомий* – вищі рівні йоги; він уможливує свідомий вибір між альтернативними світами, чи тунелями реальності. *Восьмий* – імпринтується “навколосмертним досвідом”, “позатілесним досвідом”, трансперсональними сприйняттями, трансперсональними видіннями.

Г.І. Шипов, директор Міжнародного центра фізичного вакууму, пише про вісім рівнів реальності, в які окрім елементарних часток, газів, рідин і твердих тіл (порівняйте з чотирма стихіями древніх) є в наявності ще чотири рівні: первинні торсіонні поля (які виникають у всіх точках Всесвіту і миттєво обіймають його всього), вакуумний, рівень первинного вакууму і Абсолютне Ніщо, чи Абсолютне Все, яке відноситься до світу Віщої Реальності [2599].

Виділяємо і дев'ять механізмів психологічного захисту [2436, с. 448]:

1. Витиснення – активне виштовхування зі свідомості хворобливих почуттів, імпульсів, що несумісні з установками особистості.

2. Раціоналізація – помилкове “розумне” пояснення власних ірраціональних та несвідомих ідей.

3. Проекція – приписування іншим людям власних намірів чи бажань, коли негативні риси не усвідомлюються суб'єктом, але приписуються іншим.

4. Регресія – повернення під впливом стресу до ранніх ступенів психічного розвитку.

5. Заперечення – недостатнє усвідомлення певних випадків, переживань та почуттів, які б завдали людині болю при їх визнанні.

6. Формування реакції – перебільшення якогось одного емоційного аспекту ситуації для того, щоб за його допомогою подавити протилежну емоцію; фанатичність може бути ознакою цього стану.

7. Ізоляція – полягає в пригніченні почуттів, пов'язаних із певною думкою. Думки, що пов'язані з певним комплексом при цьому проникають у свідомість, а почуття залишаються несвідомими.

8. Ритуалізація (А. Маслоу) – підкреслено прихильне, “ритуальне” становлення до подій. У суспільстві – це, наприклад, комплекс прийнятих дій, що супроводжують народження людини.

9. Сублімація – переведення енергії інстинктивного, сексуального чи агресивного імпульсу в емоційно прийнятну активність.

Можна виділити й дев'ять форм осягнення буття (згідно з Ю.А. Урманцевим [2359]), які реалізуються в межах чуттєвого, раціонального та містичного осягнення світу: наукову, технічну, художню, філософську, релігійну, міфологічну, народну, парапсихологічну, езо- та екзотеричну.

Зазначені вище структурні елементи людини можна доповнити **структурою взаєморозуміння у системі “людина – людина”**.

Спроможність людини рефлексувати дає можливість діяти вибірково, вольовим чином, як автономній сутності (особистості), що змінює соціальні ролі (личини) залежно від соціальної кон'юнктури і постає розщепленою множинною сутністю, що виявляє три роди дисгармоній (дисінтеграцій, або непорозумінь):

1. Дисгармонії на рівні природно-інстинктивних, підсвідомих, *першосигнальних* форм відображення й освоєння дійсності, що причинно зумовлені вибірково-рольовим, вольовим статусом соціалізованої людини. Дані дисгармонії виявляються як у вигляді розщепленого витоково єдиного синестезичного комплексу сфери відчуттів на домінуючі (репрезентативні) і рецесивні (пригнічені) сенсорні модальності (як їх розуміє нейролінгвістичне програмування), так і у вигляді розщепленої чуттєво-емоційної сфери на почуття й емоційні реакції, такі, як страх, гнів, подив та ін., які

функціонально не узгоджуються, і є “нав’язливими”, й нездатні швидко трансформуватися одна в одну

2. Дисгармонії на рівні штучно-соціальних, свідомих, *другосигнальних* форм відображення й освоєння світу у вигляді дисгармонійного світогляду (що розділяє людину і навколишню реальність), дисгармонійної свідомості, котра виявляється як у формі дисгармонійного мислення, що оперує класичною однозначною, антиномічною логікою (принцип “або-або”), так і у формі феномена взаємного протиріччя соціально-особистісних ролей і їхньої поведінкової обмеженості, вузькості рольового репертуару (“конфлікт неприйняття ролі”, “конфлікт розчинення у ролі”, “конфлікт переростання ролі” [761, с. 103]).

3. Дисгармонії цілісної людини, що виявляються в функціональній неузгодженості першосигнальних (мимовільних, підсвідомих) й другосигнальних (довільних, свідомих) форм психічної активності та постають у взаємній невідповідності інстинкту і соціальної норми, належного і дійсного, відчуття і рефлексії, почуття і думки, жіночого і чоловічого (тобто пасивного й активного, відповідно до В.А. Геодокяна) початків людини і суспільства в цілому, актуального-дійсного і потенційно-можливого...

Віддак, три види дисгармоній в кінцевому результаті породжують явище відчуженості людини від самої себе, світу й інших людей. Подолання даної відчуженості, даного нерозуміння реалізується через подолання трьох розглянутих родів внутрішніх дисгармоній людини, що у перебореній, об’єктивованій, екстеріоризованій формі розкривають структуру взаєморозуміння на рівні системи “людина – людина”.

Дана фундаментальна структура взаєморозуміння в гранично простій формі інтерпретується в теоретичній площині *концепції функціональної асиметрії півкуля головного мозку людини*, де права півкуля, яка є в плані онто- і філогенезу більш древньою, ніж ліва, розглядається як така, що співвідноситься з підсвідомо-мимовільною, емоційно-чуттєвою пасивно-автоматичною, жіночною сферою психічної активності та дозволяє відбивати й освоювати світ у формі релігійно-міфологічної, сакрально-містичної, “розуміючої” співпричетності світу. Ліва півкуля співвідноситься зі свідомо-довільною, абстрактно-логічною, вербально-знаковою, особистісно-рольовою, вибірково-вольовою сферою психічної активності людини та дозволяє людині відокремлювати себе із середовища свого існування, що виявляється у формі неспівпричетності і нерозуміння.

Відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з абстрактно-фактологічним матеріалом в індивідуальному режимі, у той час коли учні, що характеризуються домінуванням правопівкульових форм психічної активності, надають перевагу спільним формам роботи, які потребують співробітництва, емоційного співпереживання і реалізації спільних цілей [2815].

Досягнення стану гармонії людини, що виявляється у формі відновлення модусу тотальної співпричетності світу, але на більш вищому (особистісно-орієнтованому) рівні розвитку, може бути інтерпретованим як стан узгодженості півкульових функцій, тим більше, що даний стан є природною метою еволюції людини, тому що витоково (у дитинстві) півкулі функціонально практично не диференціюються і працюють за принципом правої півкулі. Потім спостерігається процес їхньої асиметризації і відокремлення домінуючої лівої півкулі. Нарешті у похилому віці виявляється тенденція до нівелювання півкульової асиметрії [1921, с. 23].

Потрібно сказати, що в стані функціональної гармонії півкуль людина знову досягає модусу тотальної співпричетності світу, але на особистісному рівні, коли особистість починає розширюватися до масштабів усього Всесвіту (дане твердження втілюється в принципі космологічного доповнення, співпричетності, або в антропному

принципі, розробленому сучасною наукою [952]). Справа в тому, що особистість як така, за своїм визначенням, є ідентичною тільки самій собі, причинно самодостатньою (самодетермінованою) й автономною, що дозволяє робити вільний вибір, поза яким людина є біологічним роботом. У сучасній науці (синергетиці) відомий феномен, що має зазначені вище властивості, це – Ціле, що характеризується нададдитивністю, самодетермінованістю, абсолютністю, монадністю. Тобто, Ціле є унікальною сутністю, яка входить до складу іншого, більш “потужного” цілого не інакше, як за принципом “усе у всьому” (співпричетності), що знаходить своє теоретичне вираження в парадоксах математичної теорії множин. Таким чином, щира особистість, як ціле, є Усесвітом, інтегрована в нього ціліснопричинним чином за принципом співпричетності (“усе у всьому”), коли людина, по суті, повертається до своїх еволюційних витоків, але на вищому рівні розвитку.

Отже, розвиток людини йде від континуального, правопівкульового психічного модусу до дискретного лівопівкульового модусу, а потім спостерігається процес синтезу континуального і дискретного. У плані еволюції Всесвіту в цілому даний процес також набуває вигляду розвитку від польового, континуального, енергетичного його аспекту до аспекту речовинного, дискретного, інформаційного, а від нього до синтезу речовинного і польового.

Якщо деталізувати процес розвитку людини, то можна сказати, що він окреслює чотири основні етапи, або рівня:

- 1) відчуття (інстинктивно-перцептивний рівень);
- 2) емоції (емоційно-мотиваційний рівень);
- 3) поняття – судження – умовивід (когнітивно-рольовий, рефлексивний рівень);
- 4) світогляд (ціннісно-світоглядний рівень).

Дані чотири рівні в їх структурно-динамічному синтезі кристалізують “Я”, особистість людини як ціле, яка може поставати в плані порозуміння невротичною, конфліктною сутністю, що виявляється в нерозв'язній чотирьохаспектній проблемі “бути собою серед інших” [див. 2205, с. 18]. Ця проблема відбивається в сфері чотирьох рівнів розвитку людини:

(1) інстинктивно-перцептивного (“бути” – базальний рівень занепокоєння при неврозі страху – психастенія);

(2) емоційно-мотиваційного (“бути серед інших” – неврастенія);

(3) когнітивно-рольового (“бути собою серед інших” – істеричний невроз);

(4) ціннісно-світоглядного (“бути собою” – невроз нав'язливих станів).

Як ми вже зазначали, за П.В. Симоновим, дані чотири базові типи неврозів корелюють із психотипами людини й основних структурами її головного мозку [2123]. Так, меланхолік схильний до нерішучості, тривоги, боязкості при загостреній чутливості до незначних сигналів (що відповідає функціональним особливостям гіпокампа, психастенія). Холерик – у полоні прагнення до задоволення домінуючої потреби, мало рахується з одночасно існуючими мотивами (гіпоталамус, істерія). Флегматик характеризується тим, що його активність може бути збудженою сигналами дуже важливих і високоймовірних подій (фронтальний неокортекс, невроз нав'язливих станів). Сангвінік має схильність до позитивних емоцій, високої допитливості, нехтування невдач (міндаліни, неврастенія).

Дані чотири рівні відповідають (згідно з філософським принципом єдності світу) динамічним фазам кристалізації групи (колективу) [2205, с. 28]:

фаза 1 (орієнтація і залежність, коли виявляється прагнення до пошуку взаємних контактів, точок дотику – рівень перцепції);

фаза 2 (конфлікти і протест, коли виявляється взаємна поведінкова неузгодженість членів групи в зв'язку з невідповідністю їх мотивацій і емоційних станів);

фаза 3 (розвиток зв'язків і співробітництва, коли кристалізується рольовий початок, що дозволяє свідомо виконувати певні групові ролі, які узгоджують активність членів групи);

фаза 4 (цілеспрямована діяльність, реалізована в сфері спільних цілей і світоглядної бази).

Загалом, структура взаєморозуміння у системі “людина – людина” (що є одночасно й структурою людини, а також особистості) може бути представлена у вигляді наступної моделі (див. рис. 2.36)

Кожен із показників усіх чотирьох рівнів характеризується трьома складовими (правопівкульовою, лівопівкульовою й інтегральною). Ці складові набувають такого вигляду.

Континуально-енергетичний аспект, правопівкульові процеси, I сигнальна система	Вектори півкульової інтеграції	Дискретно-інформаційний аспект, лівопівкульові процеси, II сигнальна система	
(1) інстинктивно-перцептивний рівень <i>інстинкти</i> <i>відчуття</i> <i>конституція</i>		(3) ролі мислення характер когнітивно-рольовий рівень	Дискретний аспект
(2) емоційно-мотиваційний рівень <i>мотиви</i> <i>емоції</i> <i>темперамент</i>		(4) ідеали (мета) ціннісно-світоглядний рівень	Континуальний аспект

Рис. 2.36 Структура взаєморозуміння у системі “людина – людина”

Інстинкти: життя (що втілює асимілятивні процеси), смерті (що втілює дисимілятивні процеси), гомеостазу (що втілює процеси організмової рівноваги).

Відчуття: реалізуються в сфері трьох сенсорних модальностей – кінестетичної, аудіальної, візуальної.

Конституція: астенична, гіперстенична, нормастенична, або, відповідно до Е. Кречмера, шизотимний, циклотимний, віскозний.

Мотиви: внутрішні, зовнішні, нейтральні (тобто парадоксальні).

Емоції: позитивні, негативні, нейтральні.

Темперамент (темпераментальні властивості нервової системи): сила, врівноваженість, рухливість.

Соціально-рольовий репертуар (відповідно до Е. Берна і К. Роджерса): роль дитини, дорослого, батька, або активна, пасивна, двоїста роль.

Мислення: передлогічне правопівкульове, логічне лівопівкульове, інтегральне (або парадоксальне, що поєднує передлогічне і логічне мислення).

Характер (локус контролю): екстернальний, інтернальний, нейтральний (змішаний).

Ідеали: свободи (прагнення до якої реалізується на рівні правих політичних сил), рівності (прагнення до якого реалізується на рівні лівих політичних сил) братерство як синтез свободи й рівності (порівняйте з цілями Великої французької революції – свобода, рівність, братерство).

Цінності: кристалізуються навколо надцінних ідей: “Я”, тобто внутрішнє, “не-Я”, тобто зовнішнє, “Ми” як синтез “Я” і “не-Я”.

Світогляд: впливає з типу детермінації, що дає три світоглядні доктрини: атеїзм, деїзм та теїзм (останній у формі моно-, полі- і пантеїзму).

Відношення між чотирма показаними рівнями, що становлять вектори півкульової інтеграції, виявляють наріжні сутнісні виміри людської активності:

1. Відношення між першим і другим рівнями виявляє вимір душевності (несвідомого).
2. Відношення між третім і четвертим рівнями виявляє вимір духовності (свідомого).
3. Відношення між духовністю і душевністю виявляє особистісний вимір, або "Я" людини.
4. Відношення між першим і четвертим рівнями виявляє вимір синестезії
5. Відношення між другим і третім рівнями виявляє вимір емпатії.
6. Відношення між параметрами емпатії і синестезії характеризують любов.

7. Відношення між першим і третім рівнями виявляє вимір потребовий.

8. Відношення між другим і четвертим рівнями виявляє волю як антипотребу (за П.В. Симоновим).

Виходячи з викладеного вище у першому теоретичному наближенні можна виділити основні психолого-педагогічні і психотерапевтичні лікувально-коригуючі і превентивні методи в межах кожного з **восьми вимірами людської життєдіяльності**, які можна застосовувати з метою розвитку і гармонізації цих вимірів, тобто усунення розглянутих **трьох типів дисгармоній**.

1. Вимір душевності гармонізується і розвивається за допомогою психотерапевтичних технік регресу в минуле (права півкуля, що співвідноситься з параметром душевності, орієнтується на минулий час), методики відреагування, холотропної терапії С. Грофа, имаготерапії Дж. Волпера, самовираження і корекції за допомогою мистецтва, методи катарсису, символдрами, гіпнозу (при гіпнозі активна переважно права півкуля).

2. Вимір духовності гармонізується і розвивається за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації в процесі когнітивної репрезентації світу й образу "Я", що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем), розвитком рефлексії майбутнього (ліва півкуля орієнтується на майбутній час), потенційно-можливого аспекту сприйняття дійсності.

3. Особистісний вимір гармонізується і розвивається через розвиток творчих здібностей, застосування методів інтеграції свідомості і підсвідомості, розвиток метафоричного, парадоксального, багатозначного світосприймання, застосування медитації (як показують енцефалографічні дослідження, у стані медитації півкулі функціонально гармонізовані), прийомів психоаналізу.

4. Вимір синестезії формується і гармонізується за допомогою евритмії (особливого виду мистецтва, застосовуваного у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), технік нейро-лінгвістичного програмування (спрямованих на "розкріпачення" витиснутих сенсорних модальностей людини), одна з яких використовує техніку вербально-ціннісної корекції.

5. Вимір емпатії гармонізується і розвивається завдяки використанню рольових ігор, психодрами Дж. Морено, що дозволяють сполучити емоційні стани з рольовим репертуаром людини й навчають людину ставити себе на місце іншого.

6. Вимір любові (як синтез емпатії і синестезії, сприйняття об'єкта любові і себе в єдності всіх психофізіологічних складових двох організмів) гармонізується і розвивається за допомогою гештальттерапії ("цілісної" терапії), онтотерапії, психосинтезу, а також використання методик розвитку синестезії і емпатії.

7. Вимір потребовий гармонізується і розвивається за допомогою біхевіоральних методів, що базуються на принципах формування обумовленої поведінки, оскільки потреба функціонує за принципом позитивного зворотного зв'язку.

8. Вимір вольовий гармонізується і розвивається за допомогою парадоксальних поведінкових методів, таких, як метод парадоксальної інтенції В. Франкла, тому що воля (будучи антипоребою, за П.В. Симоновим) функціонує "від протилежного" за принципом негативного зворотного зв'язку [2122].

Природно, що зазначені вище напрями гармонізації взаєморозуміння у системі "людина – людина" є не лише визначальними, а й потребують технологічного забезпечення з тим, щоб оптимізувати сам процес діагностики та корекції міжособистісних взаємин учасників освітнього процесу. При цьому, сама система "людина – людина" має відповідати **природовідповідній** організації освітнього простору.

Щодо "сакральності" числа 7-9, що виявляється у багатьох структурах, то це знаходить пояснення у **моделі хвилі** (рис. 2.37 Б) та проявляється і в тому, що структурування людиною інформації під час прийняття рішення передбачає

актуалізацію інформації через сім циклів в межах тієї чи іншої одиниці часу [1391; 1394]. Це узгоджується з психологічною закономірністю запам'ятовування інформації, яке передбачає принцип "7 плюс чи мінус два" [1499, с. 564-582].

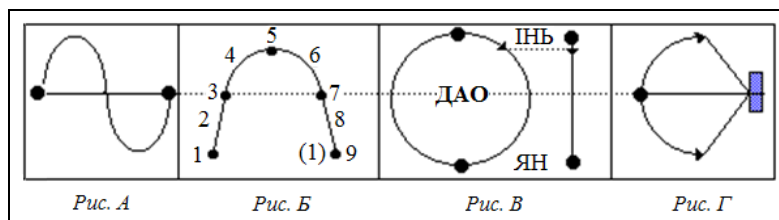


Рис. 2.37 (А, Б, В, Г) Модель хвилі

На рис. 2.37 А та Б подані діахронічні конфігурації синусоїди. На рис. 2.37 В – синхронічна (циклічна) конфігурація, що знаходить відображення у китайській нумерології. Зображення на рис. 2.37 Г нагадує нам про гармонічні коливання математичного маятника. Матеріальна точка цієї фізичної моделі рухається по дузі кола, а параметри її коливань змінюються за синусоїдальним законом.

Зазначену закономірність можна проілюструвати твором Умберто Еко “Маятник Фуко”, де автор розмірковує про універсальну закономірність світу як маятникової сутності. У. Еко пише про “розмірену пульсацію маятника, у якого період коливань визначений відношенням квадратного кореня довжини нитки до числа π (що є ірраціональним для земного розуму) перед обличчям божественної *Раціо* неухильно сполучає кола за діаметрами будь-яких існуючих кіл, як і час переміщення кулі від одного полюса до протилежного являє собою результат таємної співвіднесеності найбільш позачасових мір: єдності точки кріплення – двоїстості абстрактного виміру – троїстості числа π – прихованої четвертинності квадратного кореня – досконалості кола”.

Зазначений рисунок пояснює вібраційну природу ДАО як єдності протилежностей – сил *Інь* та *Ян*, котрі являють собою діалектичну абстрактну узагальненість у вираженні будь-яких протилежностей [2642]. Принцип *Ян-Інь* відображає подібні дуальні принципи, числові закономірності яких описуються модульором Корбуз’є-Шмельова [2610–2616]. Експериментально, як і логіко-математичним чином доведено, що у будь-якій системі повинно існувати два різномірних центри: один жорсткий, силовий (енергетичний), сумісний з геометричним центром системи, та другий, – “пливаючий”, рухомий, більш “оречевлений” центр системи, який інтерпретується як “ядро” системи [373, с. 64]. Таким чином, тут маємо принцип відображення світу дуальним чином за допомогою парних категорій, що вперше найбільш чітко був використаний піфагорійцями [2358].

Отже, будь-яка система складається з двох початків – внутрішнього та зовнішнього. Внутрішнє (“Інь”) співвідноситься з речовиною; через внутрішнє система виявляється цілісно-ізолюваною сутністю. Зовнішнє (“Ян”) співвідноситься з формою, котра, як вважають деякі дослідники, реалізується як польова сутність [1939]. Таким чином, речовина виражає субстратний, а поле – функціональний аспекти системи, при цьому речовина як така проявляється через фактор часу, а поле – руху. Тобто речовина у “чистому” вигляді не зустрічається, вона завжди трапляється у формі часу як принципу послідовності зміни речовини. А поле, у свою чергу, не зустрічається у “чистому” вигляді, але тільки у формі руху, який актуалізується в результаті взаємодії речовинних утворень, їх функціонального зіставлення. Таким чином, система поєднує чинник речовинний (речовина має масу спокою) та чинник поля (яке не характеризується масою спокою), сполучаючи при цьому статику та динаміку, Інь та Ян, що здатні до взаємного перетворення.

Повертаючись до “Інь-Ян” семантики, можна констатувати, що весь світовий процес може бути поданий як “чергування ситуацій, що випливає із взаємодії сил світла та темряви, напруги та піддатливості” [2642, с. 47], а полярні сили Ян та Інь співвідносились – Ян з ідеєю цілого, а Інь – з ідеєю часток. Доцільно зауважити й те, що логічна система тут виявляється достатньо складною, коли комбінація логічних термінів породжувала вісім видів суджень (що збігаються із китайською системою гексаграм), які діють у контексті логічної модальності (*істина, можливість, належність*).



Рис. 2.38 Елементарна схема правильного порядку розвитку космосу

Динамічна єдність полярних основ у ДАО може бути подана в схемі колообігу Інь та Ян (рис. 2.37 В): “Уявімо собі, що по колу рухається куля. Її рух у проекції на екран набуває характеру коливання між двома точками”, які позначені “Інь” та “Ян”. Куля рухається з постійною швидкістю, але на проекції її швидкість зменшується біля крайніх точок, потім рух починається в протилежному напрямку, стає максимально швидким у середині і знову уповільнюється в кінці” [976, с. 123-124]. Китайська нумерологія використовує принцип трансформації протилежностей Інь та Ян (у нас це лівопівкульова та правопівкульова тенденції розвитку людини та космосу) у сфері ДАО, що знаходить своє втілення в системі гексаграм та триграм, де нараховуємо вісім триграм, які трактувались як образи першооснов світобудови і, звичайно, розташовувались за колом, співвідносячись зі сторонами світу і зображаючи елементарну схему правильного (“переднебесного”) порядку розвитку космосу, китайської нумерології, яка використовує принцип трансформації протилежностей Інь та Ян (у нас це лівопівкульова та правопівкульова тенденції розвитку людини та космосу) у сфері ДАО, що знаходить своє втілення в системі гексаграм та триграм, де нараховуємо вісім триграм. Вони трактувались як образи першооснов світобудови і, зазвичай, розташовувались у круговому порядку та співвідносились зі сторонами світу, зображаючи елементарну схему правильного (“переднебесного”) порядку розвитку космосу.

У цій схемі вищу точку максимуму займає стан “Творчість” (Небо). Потім за рухом стрілки годинника йдуть такі стани, як: “Стоншення” (Вітер), “Занурювання” (Вода), “Перебування” (Гора), “Виконання” (Земля), що є точкою мінімуму; “Збудження” (Гром), “Зчеплення” (Вогонь), “Розв’язування” (Водоймище) [2642]:

Даний циклічний рух світових стихій (фундаментальних станів універсуму) можна показати на схемі розгортання хвилі (рис. 2.37 В). Процес цього розгортання можна порівняти з коливанням маятника, динамічні характеристики якого схожі з характеристиками руху проекції кулі по колу “Дао”, які виявляються у проекції на екран (рис. 2.37 В). Розглянемо динамічні характеристики (зміну швидкості) хвилі на відрізках висхідної та низхідної ділянок хвилі, що *пояснює особливості різних психолого-конституційних типів людини* (рис. 2.37 Б):

- 1) швидкість процесу (руху, зміни відповідних параметрів) дорівнює нулю, позиція “Ян”;
- 2) швидкість збільшується;
- 3) швидкість максимальна;
- 4) швидкість зменшується;
- 5) швидкість дорівнює нулю, позиція “Інь”;
- 6) швидкість знову збільшується;
- 7) швидкість максимальна;
- 8) швидкість зменшується;
- 9) швидкість дорівнює нулю, позиція “Ян”.

Як бачимо, динамічні параметри повторюються через вісім циклів (цікаво, що подібне має місце й у повторенні властивостей елементів через вісім елементів у межах кожного періоду Періодичної системи Д.І. Менделєєва [1024], що фіксується у так званому “**головному законі періодичності**”, згідно з яким “періодичний повтор, подібність та резонанс у природі завжди виникає на восьмій хвилі” [814]) в якісному відношенні, коли хвиля (маятник) робить “повний обіг” через два протилежних модуси – висхідну та низхідну ділянки хвилі. Повторення цих параметрів у кількісному відношенні виявляється через чотири цикли. Якщо брати до відома, що схема розгортання хвилі є ідеальною універсальною моделлю будь-якого руху, то стає зрозумілим факт сакральності чисел 8 (9) та 4 (5). Наприклад, стає зрозумілим сутність “магічного числа” сім плюс, мінус два [1394].

Отже, можна говорити й про **розвиток елементів в Періодичній системі Д.І. Менделєєва** [384], де циклічно повторюється перехід від металів через амфотерні елементи до неметалів. Порушення періодичності починається із сьомого періоду, в якому більшість елементів одержано штучно. Перший з них, нептуній (№ 93). Таким чином, на № 92, урані, немов би закінчується природна система хімічних елементів. Наступні елементи, радіоактивні метали (період життя яких незначний) підкорюються одночасно як детерміністичним, так і стохастичним закономірностям, тобто постають як елементи відкритої системи, що вивчає синергетика. З елемента № 93 періодична система виявляє флуктуаційну природу, тобто зі стану рівноважної замкнутої системи водна переходить до стану відкритих нерівноважених систем. Саме у цій точці біфуркації, на цьому “роздоріжжі” нелінійні динамічні системи спонтанно змінюють свою еволюційну траєкторію. Тут виникають так звані дисипативні, відкриті структури, де утворюється нерівноважений порядок. Тут можна говорити про схему розвитку елементів [384] на основі розгляду відомих принципів розподілу електронів у атомах (принцип Паулі, принцип мінімального запасу енергії). Можна побудувати спіральне зображення кожного періоду (з першого до дев’ятого). Тут видно, що частина передбачуваних елементів восьмого і дев’ятого періодів розташовані немов би у “середині” системи [384]. Всі 218 елементів можна зобразити на циклоїді, яка після сьомого періоду, згідно до законів розвитку систем, має “повернути назад”, а не продовжуватися, коли нелінійні системи мають спонтанно змінювати свою еволюційну траєкторію. Для того, щоб побудувати циклоїду автором [384] було зроблене припущення, що періодична система, як природна, є симетричною. І якщо її дев’ять періодів уміщують 218 елементів, то обидві половини мають по 109 елементів (цікаво, що на Сході число 108 вважається сакральним і виражає метричний принцип повноти), коли вісь симетрії проходить по 109 елементу. Тут виявляється роздвоєння, біфуркація, яка передбачає можливість якісної перебудови, чи метаморфози, різних об’єктів [124] і яку можна відобразити на циклоїді періодичної системи хімічних елементів у рівноважно-нерівноваженому стані.

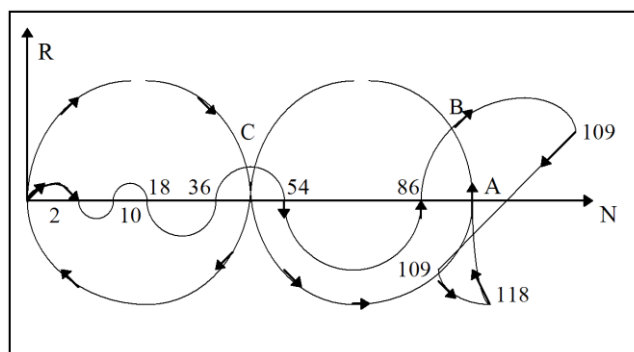


Рис. 2.39 Циклоїда періодичної системи хімічних елементів у рівноважно-нерівноважному стані.

На графічному зображенні періодичної системи видно хід кривої антиелементів у зворотній, дзеркальній бік від реальних елементів і перетин нею сьомого і п'ятого періодів [384]. Треба сказати, що коректність побудови циклоїди підтверджується послідовністю Фейгенбаума [2396], яка застосовується для будь-якої системи і є одним з типових провідних маршрутів від простого періодичного режиму до складного аперіодичного: у визначеній ділянці значень параметрів система діє в періодичному режимі з періодом T (це відповідає природній частці періодичній системи хімічних елементів). Під час переходу через точку біфуркації період подвоюється і становить $2T$ (передбачувані елементи восьмого і дев'ятого періодів). Під час переходу через наступну точку біфуркації виникає чергове подвоєння – $4T$ і так далі, тобто будь-яка система характеризується послідовністю біфуркацій подвоєння періоду. Тут ми маємо “тонку гру континуального і дискретного” [124]. У математиці зараз широко розповсюджується теорія особливостей, де описано комплексні особливості за умови ототожнення вихідного різноманіття рівня із самим собою. Це ототожнення називається монодромією. Під час обходу деякого критичного значення монодромія може бути вибрана так, що коли здійсниться повний оберт, то всі точки лінії повернуться на місце, коли виникає ситуація, подібна до листа Мьобіуса.

Циклоїдне зображення періодичної системи з 218 елементів дає змогу уявити механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту у процесі переходу зі стану рівноваги до нерівноваженого стану за умов збереження цілісності, синхронності та гармонії системи:

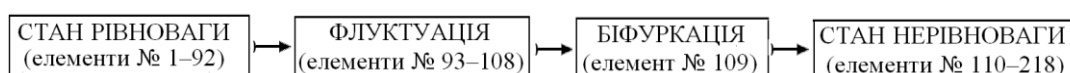


Рис. 2.40 Механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту

Система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, що здатні самоорганізуватися. Вона описується принципом “золотих чисел” [2283]. Тут виявляється логіка внутрішнього зв'язку синергетичної та кібернетичної концепцій явища самоорганізації у природі [384], коли можна говорити про гіпотезу про можливу “матричну” роль для формування циклічних, гармонічних, розвинутих систем.

Аналізуючи світ під кутом зору числового проміжку 7–9, слід додати, що сучасні психологи виділяють дев'ять головних емоційних станів (так звана *шкала Ізарда*): інтерес, радість, подив, смуток, гнів, відраза, сором, страх, втома, які співвідносяться з такими поетичними настроями *Раса* у древній Індії, як: 1) еротика, любов; 2) сміх, іронія; 3) жаль, співчуття; 4) гнів, лють; 5) мужність; 6) страх; 7) відраза; 8) подив, одкровення; 9) спокій, що веде до зречення від світу [93, с. 125]. Ці дев'ять “головних почуттів” людини в індійській філософській традиції співвідносяться з людиною в контексті метафори про “дев'ятибрамний град”. Вісім триграм у “Книзі змін” набувають значення й космічного зародку: Нібе – голова, Земля – живіт, Грім – ступні, Вітер – стегна, Вода – вуха, Вогонь – очі, Гора – руки, Водоймище – рот (*І цзин*).

Можна виділити й вісім буддистських ступенів самовдосконалення, а також вісім принципів поведінки у ламаїзмі [1949]. У *Бхагавад-Гіті* дається такий перелік складу божественного: “Земля, вода, вогонь, повітря, ефір, розум, думка, хибне Его – все це взяте разом складає Мої матеріальні енергії” (*Бхагавад-Гіта*, 7, 4).

В античних школах, як і в школах середньовіччя, викладалися так звані “сім вільних мистецтв”: граматики, риторика, діалектика (так званий “тривіум” – три шляхи знань, чи перша ступінь навчання) та арифметика, геометрія, астрономія, музика (так званий “квадривіум” – чотири шляхи знань, чи друга ступінь навчання). Зазначене можна певним чином співвіднести із восьмима типами компетентності, про які пишуть Г. Драйден і Дж. Вос у фундаментальній праці “*Революція в навчанні*” (2005 р.): кінестетичний, мовний, логіко-математичний, візуально-просторовий, музичний, природничий, інтерперсональний, інтраперсональний [766, с. 120]. У цій книзі фігурують вісім теорій, які пояснюють те, чого мають навчати школи:

1. Есенціалізм: основні предмети, що важливі для базової освіти. Цю теорію, яку створив Платон, досі застосовують у Великобританії для навчання еліти.

2. Енциклопедизм: ширші та доступніші засади навчання. Цей підхід, який започаткував Я.А. Коменський, написавши перші підручники, домінує в більшості європейських країн.

3. Підхід, що опирається на активізації відчуттів і навчанні у ранньому віці: першим, хто висунув тезу про засвоєння знань через відчуття, був Аристотель. Теорію розвинули Д.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, М. Монтесорі та ін.

4. Прагматичний підхід, зосереджений на дитині: заснований у США з ініціативи Дж. Д'юї. Нині існує два головні напрями: перший зосереджений на індивідуальних потребах дитини, другий ставить за мету перебудову суспільства.

5. Підхід, що ґрунтується на здоровому глузді: за новими свідченнями, почерпнутими з досвіду, наукових досліджень та нових технологій, пригадувати й відновлювати інформацію можна тоді, коли відкинути догми, вибрати з кожної теорії те, що найліпше, і завжди бути відкритим до нових ідей.

6. Екзаменаційна модель, яку створив Конфуцій і яка досі популярна в Китаї.

7. Підхід "культурної грамотності" Гірша.

8. Теорія Ж. Піаже про фази інтелектуального розвитку [766, с. 106].

Суттєвим постає й інше узагальнення: людське існування, відповідно до філософської традиції аналізувати реальність як триєдину сутність, можна концептуалізувати у вигляді тріади: внутрішнє – зовнішнє (Я, не-Я, суб'єкт і об'єкт, предмет і його оточення, *людина і світ*) і межа (відношення, стосунки) між ними. Зазначена схема (*внутрішнє – межа – зовнішнє*) відображає феномен фундаментальної розбіжності членів тріади, що виявляється у сфері межі, яка має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом або ні тому, ані іншому [1356, с. 149-170]. Відтак, можна говорити про три фундаментальні конструкти реальності: *Людина, Межа, Світ*. Межу як парадоксальну сутність (оскільки вона може належати до людини, світу та поставати самостійною сутністю) доречно віднести до Абсолюту – парадоксальній всюдисущій сутності. Якщо врахувати універсальний принцип побудови систем, то можна говорити про вісім компонентів реальності, створених їх комбінуванням:

- 1) Людина (осягається та освоюється через самосвідомість, рефлексію, мислення);
- 2) Абсолют (осягається через молитву, медитацію, парадокс);
- 3) Світ (осягається через споглядання, що передбачає функціонування органів чуттів);
- 4) Людина + Абсолют + Світ (самосвідомість + медитація + споглядання);
- 5) Людина + Абсолют (самосвідомість + медитація);
- 6) Людина + Світ (самосвідомість + споглядання);
- 7) Абсолют + Світ (медитація + споглядання);
- 8) відсутність усього (“пустотність”, “вакуумна активність”).

Проблема реальності, тобто її проблемні ситуації актуалізуються саме у контексті зазначених восьми компонентів реальності. Відтак, можна говорити про вісім

фундаментальних проблемних ситуацій, які реалізується у восьми фігурах мови (та мислення). Вони розкриваються у **класифікації проблемних ситуацій**.

О.А. Івін виявляє у проблемній ситуації три "ознаки": *проблема, метод, результат*. Кількість і якість проблемних ситуацій задаються математичними закономірностями, а саме: "+" – присутність ознаки, "-" – її відсутність. Комбінаторне поєднання наявності та відсутності вказаних трьох характерних ознак задає вісім проблемних ситуацій (таблиця 2.29) [922, с. 154-179; 2701, с. 98-99]. Проблема в цілому зводиться до наступних "питань": "чи сформульована проблема?", "чи наявний метод її вирішення?", "що варто вважати вирішенням проблеми?" [922, с. 173; 2701, с. 99-99]. Перші чотири ситуації експлікують так звані явні проблеми, решта – неявні проблеми.

Таблиця 2.29

Класифікація проблемних ситуацій за О.А. Івіним

№ п/п	Проблема	Метод	Результат	ПРИМІТКИ
1	+	+	+	Показова (<i>шкільна</i>) задача де наявний мінімум невизначеності, тому такі задачі часто застосовуються як дидактичні для вироблення певних навичок.
2	+	+	-	Показова (<i>шкільна</i>) задача з також передбаченим результатом, оскільки і проблема, і методи знаходження результату відомі: тренується розум, виробляється кмітливість і вміння послідовно міркувати.
3	+	-	+	Риторична проблема (проблема-головоломка). До таких задач, в яких слід віднайти лише шлях до вирішення проблеми, відносяться <i>кросворди, ребуси, задачі на складання фігур</i> (тренується розум, виховується винахідливість, наполегливість, але аж ніяк не глибина міркування й оригінальність).
4	+	-	-	Класична наукова (творча) проблема, яку дослідник відносить до власне творчих проблем.
5	-	+	+	Неявні проблемні ситуації, які спрямовані на пізнання світу, тобто вияв тих закономірностей (проблем), що визначають творчий рівень особистості в цілому (<i>софізми, антиномії, парадокси</i>).
6	-	+	-	Проблемні ситуації, які формують ідею можливості застосування (переносу) методу вирішення проблеми на (в) іншу предметну область. Іншими словами, за певних умов метод може знайти своє застосування (<i>анекдот, притча, казка</i>).
7	-	-	+	Штучне породження проблеми пропозицією вирішення, часто комічного, умисно помилкового, що підштовхує суб'єкта пізнання до усунення суперечливої невизначеності (<i>максима, сентенція, анекдот, епіграма</i>).
8	-	-	-	Неявно висунута проблемна ситуація, що не передбачає наявності методу та результату. Така ситуація вимагає герменевтичного виходу за межі прагматичного змісту як межова форма пізнання (<i>парабола, міф</i>).

Класифікація проблемних ситуацій побудовано на принципах загальної теорії систем. Ці принципи відповідають принципам організації логічного мислення людини, яке оперує судженнями. Судження, з точки зору найбільш загальної класифікації, поділяють на судження існування та судження відношення. Судження існування відображають сам факт існування і бувають стверджувальні та заперечні. При цьому, зрозуміло, будь-яке стверджувальне судження несе у собі в прихованій формі заперечення; те ж саме можна сказати і стосовно заперечного судження. Ось чому судження існування – це бінарна сутність. Судження відношення також бінарне, оскільки воно в найпростішому вигляді є відображенням двох суджень існування:

“Іван є брат Петра” = “(Іван є брат) є (Петро є брат)”

Запишемо “(Іван є брат) є (Петро є брат)” інакше:

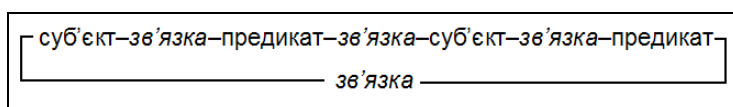


Рис. 2.41 Структура судження відношення

Ми бачимо, що судження відношення в його найпростішому вигляді будується з восьми елементів. Воно має два судження існування, які складаються з трьох елементів кожне. Між ними встановлюється сьомий елемент – зв'язка, яка робить судження відношення цілісною сутністю. Така ж зв'язка в прихованому вигляді присутня між суб'єктом першого судження існування і предикатом другого судження.

Подібним же чином в основу класифікації дидактичних систем В.П. Беспалько покладає три види кібернетичного управління: *розімкнуте*, *циклічне* (замкнуте) і *змішане* [233, с. 120-150].

Розімкнуте управління передбачає здійснення певних впливів на систему за умови зовнішніх збуджень із боку середовища на функціонуючу систему. Як приклад, може слугувати навчальна діяльність учнів за задалегідь написаною інструкцією. При цьому за таким типом керування учні часто не можуть знайти вихід із складної навчально-педагогічної ситуації. Тут управлінська діяльність педагога залежить від активності учнів, тобто від того, чи поставить питання хто-небудь з учнів, чи ні. Завдання діагностики проміжних станів керованого об'єкта тут не ставиться. Прийнято вважати, що за відсутності зовнішніх збуджень і виконання всіх приписів алгоритму функціонування система досягає заданої цілі.

Циклічне управління передбачає постійний моніторинг вихідних характеристик системи у процесі її діяльності і корекцію цієї діяльності у випадку небажаних відхилень. За такої умови обов'язково існує канал прямого зв'язку між керуючою системою і керованим об'єктом. Прикладом циклічного управління може бути опитування учнів і негайне пояснення нового навчального матеріалу з урахуванням результатів опитування. У випадках, коли управління процесом на одному з етапів його відбувається за розімкнутою схемою, а на другому – за циклічною, маємо змішаний тип управління [1746, с. 84-85].

Нескладно побачити, що відповідно до принципів загальної теорії систем на основі цих керувальних параметрів можна побудувати сім типів дидактичних систем.

Однак В.П. Беспалько крім зазначених трьох параметрів використовує додаткові, оскільки у процесі управління навчанням усі впливи здійснюються з допомогою двох інформаційних процесів: *розсіяних* (передбачають спрямування інформації від учителя до учнів без урахування того, чи слухають вони його чи ні) і *спрямованих* (виникають там, де інформація від джерела спрямовується за строго визначеною одиничною адресою з врахуванням особливостей і можливостей приймача, наприклад, учителя-репетитора в індивідуальному режимі). При цьому, управління може здійснюватися "вручну" (перебіг інформаційних процесів між педагогом і учнем реалізується за алгоритмом, який визначає сам педагог) і "автоматично" (згадані вище функції педагога доручені технічним управлінським засобам).

За допомогою системного принцип комбінування зазначених видів управління, інформаційного процесу та засобів управління, В.П. Беспалько визначає вісім монодидактичних систем:

(1) *Класична (традиційна)* – розімкнуте управління, розсіяний вид інформаційного процесу, ручне управління.

(2) *Аудіовізуальні засоби в групі* – розімкнуте управління, розсіяний вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

(3) *Консультант* – розімкнуте управління, спрямований вид інформаційного процесу, ручне управління.

(4) *Підручник, аудіовізуальні засоби індивідуальний режим* – розімкнуте управління, спрямований вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

(5) *Мала група (7 ± 2 осіб)* – циклічне управління, розсіяний вид інформаційного процесу, ручне управління.

(6) *Автоматизований клас* – циклічне управління, розсіяний вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

(7) *Репетитор* – циклічне управління, спрямований вид інформаційного процесу, ручне управління.

(8) *Адаптивне програмне управління* – циклічне управління, спрямований вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

Різні варіанти поєднання монодидактичних систем утворюють широкий спектр можливих комбінованих дидактичних систем. Важливо, що з усіх можливих дидактичних систем у сучасній освіті застосовується лише декілька. Вони характеризуються такою структурою управління: (1 + 4) – "діахографія" Я.А. Коменського; (1 + 2 + 4) – "сучасна"; (5 + 7) – "локальна"; (1 + 2 + 7 + 8) – "програмоване навчання". Інші використовуються інколи або недостатньо вивчені [1746, с. 84-85].

Доцільно назначити, що проблемні ситуації вирішуються через *певні навчальні завдання*, які Б. Сітарська диференціює на дев'ять типів (у дужках вказані фахівці):

1. Завдання загальні, середнього рівня загальності, конкретні (дидакти, праксеологи).
2. Поділ завдань з огляду на рівень їх постановки: накази, рекомендації, поради (праксеологи).
3. Питання, рекомендації, проблемні ситуації (дидакти).
4. Репродуктивні завдання, з елементами проблемності, проблемні завдання (дидакти).
5. Проблемні завдання, творчі і оригінальні (психологи, дидакти).
6. Завдання пізнавального характеру, художньо-творчі, суспільні (теоретики виховання).
7. Завдання типові, нетипові, суб'єктивно творчого характеру, суспільні (теоретики виховання).
8. Репродуктивні завдання, проблемні і експресивні (дидакти).
9. Інтегровані шкільні завдання, що мають вісім змінних структурних заданневих груп у навчальному просторі:

- 1) завдання закриті – закриті – закриті;
- 2) завдання відкриті – закриті – закриті;
- 3) завдання закриті – відкриті – закриті;
- 4) завдання закриті – закриті – відкриті;

- 5) завдання відкриті – відкриті – закриті;
- 6) завдання закриті – відкриті – відкриті;
- 7) завдання відкриті – закриті – відкриті;
- 8) завдання відкриті – відкриті – відкриті.

При цьому, зазначає Б. Сітарська, як і в межах конкретних категорій, так і в середині їх, межі поділу завдань не є чіткими, оскільки одні завдання можуть переходити в інші; відтак, цей поділ є переважно суб'єктивним і здебільшого залежить від того, як його бачить і розуміє суб'єкт [2105, с. 74-75].

Стратегія навчання через дидактичні завдання базується також на новій *теорії зінтегрованих завдань школи*. Вони становлять основу навчання у так званому *супернавчанні*, яке стимулює розвиток особистості та базується на засадах *амбівалентності* (двозначності і навіть багатозначності). Як зазначає С.У Гончаренко, амбівалентний підхід в педагогіці виник в результаті зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів [612, с. 30].

Не дивлячись на двозначність і навіть багатозначність світу, внутрішньо він зберігає єдність, гармонію і спільність, завдяки чому його елементи (суб'єкти навчальної діяльності) мають можливість росту і розвитку. До теорії амбівалентності у Польщі звертались такі вчені, як С. Острандер, Л. Шредер, Е. Левіцький, Й. Гнітецький, в Болгарії Г. Лозанов. Один із розробників польського супернавчання – Й. Гнітецький – вирізняє три оператори амбівалентності:

Операції репродуктивні – творчі – стосуються засад *амбівалентності відображеної* в педагогіці Ж. Піаже і його послідовників. Він вважав, що найважливішого рівня розум досягає на стадії формальних операцій, які характеризує логічне, дедуктивне мислення. Зінтегрована освіта, яка базується на врівноваженій амбівалентності, вимагає одночасного використання як тез Ж. Піаже, так і його послідовників. Поєднання конкретних операцій з розумовими в процесі навчання полягає на їх одночасному перетворенні в формальні і постформальні операції.

Зазначене стосується двох протилежних стилів діяльності – правопівкульового (творчого, багатозначного) та лівопівкульового (однозначного, репродуктивно-операціонального, за Ж. Піаже), які мають поєднуватися у процесі цілісного мислення, яке сплавляє однозначний та багатозначний стратегіх пізнання дійсності.

Закритий – відкритий матеріал – відноситься до використання принципу амбівалентності, відображеної в гербартовській і постгербартовській педагогіці і полягає у вирізненні матеріалу закритого і відкритого типу. У контексті гербартовської педагогіки йдеться про зіставлення елементів навчального змісту таким чином, щоб разом утворювалася цілісна зінтегрована система, яка називається аперцепційною масою, з метою її пізнішої передачі в готовому вигляді студентам для запам'ятовування. При цьому, навчальний матеріал тут має закритий характер, а знання суб'єктів навчальної діяльності мають характер а) часткових, б) систематичних і в) конкретних знань. У контексті постгербартовської педагогіки існує потреба у використанні відкритого дидактичного матеріалу (яке руйнує відчуття впевненості серед учасників навчального процесу), а також гіпнотичних, контекстуальних, несистематичних знань.

Спосіб алгоритмічно-евристичний – відноситься до використання в процесі навчання принципу врівноваженої амбівалентності в прагматичній і постпрагматичній педагогіці. Зазначений підхід полягає у виділенні чинників повторюваного і неповторюваного матеріалу. У контексті першого чинника навчання реалізується як алгоритмічний процес через алгоритмічні ситуації. Такий тип навчання має соціологічний і одночасно адаптаційний характер (прагматична педагогіка Дж. Дьюї). Концепція постпрагматичної педагогіки (Р. Рорті – течія критичного мислення США) базується на поєднанні пізнання з дією в процесі навчання, в ситуаціях, які повторити неможливо. Такий тип інтегрованого навчання має індивідуальний і неповторний характер. У випадку навчання, яке базується на засадах зрівноваженої амбівалентності, з використанням теорії інтегрованих шкільних завдань, поєднання пізнання з дією в процесі навчання пов'язується з одночасним відкриванням і застосуванням алгоритмічних і евристичних методів – йдеться про одночасне поєднання принципів прагматичної та постпрагматичної педагогіки [2105, с. 105-106].

Й. Гнітецький, використовуючи три оператори амбівалентності, охарактеризовані вище, виокремив вісім **груп структурних перетворень завдань** в навчальному просторі. Вони постають в умовах візуалізації, відпочинку з врахуванням попереднього досвіду учнів:

1. Відтворюючі операції, матеріал закритий, алгоритмічний спосіб; завдання закрите – закрите – закрите.
2. Творчі операції, матеріал закритий, спосіб алгоритмічний; завдання відкрите – закрите – закрите.
3. Відтворюючі операції, матеріал відкритий, алгоритмічний спосіб – завдання закрите – відкрите – закрите.
4. Відтворюючі операції, матеріал закритий, евристичний спосіб – завдання закрите – закрите – відкрите.
5. Творчі операції, матеріал відкритий, спосіб алгоритмічний – завдання відкрите, відкрите, закрите.
6. Творчі операції, матеріал відкритий, спосіб евристичний – завдання закрите, відкрите, відкрите.
7. Творчі операції, матеріал закритий, спосіб евристичний – завдання відкрите, закрите, відкрите.
8. Творчі операції, матеріал відкритий, спосіб евристичний – завдання відкрите, відкрите, відкрите.

Як пише В. Сітарська, в умовах використання восьми зінтегрованих шкільних завдань є можливою максималізація варіантів зміни учня. Тут можна запроєктувати ситуацію із завданням, в якій найбільший відсоток варіантів змін учня відбувається під впливом головних та побічних чинників. Це має велике теоретичне, пізнавальне і навчальне значення і дає можливість створювати навчальні програми, які стимулюють розвиток, а згодом – і проектування дидактичних ситуацій, в яких з'являються різні види зінтегрованих шкільних завдань [2105, с. 105-106].

Як бачимо, наведені класифікації й типологізації (компоненти реальності, створені їх комбінуванням, монодидактичні системи, проблемні ситуації, **групи структурних перетворень завдань** в навчальному просторі та ін.) базуються на

принципах системного аналізу та на тріадному універсальному пояснювальному принципі.

На основі наведених вище даних можна репрезентувати схему узагальнення й відповідностей різних особистісно-суспільних феноменів.

Таблиця 2.30

Узагальнена таблиця відповідності особистісно-суспільних феноменів

<i>Функції культури за Є.В. Соколовим</i>	<i>Суб'єкти суспільної реальності, які складають структуру людини</i>	<i>Періодизація життя людини за Е. Еріксоном</i>	<i>Якості особистості та компетентності, обґрунтовані Г.К. Селевко</i>	<i>Виміри життєдіяльності людини</i>	<i>Типи міжособистісних стосунків за Т. Лірі</i>	<i>Види мистецтв</i>
(1) Нормативна функція	<i>Суб'єкт суспільних цінностей</i>	Дитинство, <u>базова довіра до світу</u>	Сфера етичних якостей – моральна компетентність	Вимір "Я" людини	<i>Покірно-сором'язливий</i>	Живопис-скульптура
(2) Функція захисту	<i>Патріотичний суб'єкт</i>	Ранній вік, <u>автономія</u>	Сфера фізичного розвитку – соціальна компетентність	Вимір потребний	<i>Надовірливо-скептичний</i>	Музика
(3) Сигніфікативна функція	<i>Громадянин як суб'єкт мислення</i>	Вік гри, <u>ініціативність</u>	Способи розумових дій – математична компетентність	Вимір синестезії	<i>Прямолінійно-агресивний</i>	Танок
(4) Функція накопичення та збереження інформації	<i>Суб'єкт культури</i>	Шкільний вік, <u>досягнення</u>	Сфера знань, умінь, навичок – інформаційна компетентність	Вимір духовності	<i>Незалежно-домінуючий</i>	Архітектура орнамент
(5) Функція освоєння та перетворення світу	<i>Фахівець як суб'єкт діяльності</i>	Підлітковий вік, <u>ідентичність</u>	Сфера дієво-практичних якостей – продуктивна компетентність	Вимір вольовий	<i>Владно-лидируючий</i>	Прикладне мистецтвоздизайн
(6) Комунікативна функція	<i>Суб'єкт історії</i>	Молодість, <u>інтимність</u>	Сфера естетичних якостей – комунікативна компетентність	Вимір душевності	<i>Відповідально-великодушний</i>	Драматичне мистецтво
(7) Функція проективної розрядки	<i>Людина взагалі</i>	Зрілість, <u>творчість</u>	Сфера творчих якостей – автономізаційна компетентність – уміння саморозвитку, самовизначення, самоосвіти	Вимір емпатії	<i>Співпрацюючий конвенціональний</i>	Пісенна творчість
(8) X-функція (телеологічна функція)	<i>X-суб'єкт</i>	Старість, <u>інтеграція</u>	Самокерувальний механізм особистості	Вимір любові	<i>Залежно-слухняний</i>	Мистецтво слова

Відтак, використовуючи принципи загальної теорії систем, ми обґрунтували структуру людини, що складається з базових особистісних та суспільних феноменів. Це обґрунтування здійснювалося на основі виявлення трьох фундаментальних освітніх цілей та для більшої переконливості ілюструвалося за допомогою декількох системних побудов. Реалізація зазначених вище освітніх цілей передбачає створення інноваційної педагогічної теорії та концептуалізацію інтегративної освітньої парадигми.

2.1.1 Актуальні проблеми розвитку людини

Однією з найбільш актуальних сучасних освітніх проблеми в Україні – це *процес переходу української школи на 12-річний термін навчання*. Від того, як буде вирішена ця проблема, багато в чому буде залежати розвиток незалежної української держави, яка у ХХІ столітті зустрілася з серйозними цивілізаційними викликами.

Міністр освіти і науки України Д. Табачник заявляє, що в школах буде залишена одинадцятирічна система освіти. "На сьогоднішній день майже у всіх країнах Європи приблизно однакова кількість годин у середній школі. Це від 11 до 12 тисяч годин. Якщо ми перейдемо на 12-річну школу, ми приблизно відповідатимемо цим критеріям", – зазначив міністр, який також підкреслив, що сучасний освітній процес у школі не може вмістити навчальні програми в 10-річний формат, що вимагає розробку різних підходів до розв'язання зазначеної проблеми. Так, можна піти шляхом об'єднання різних концепцій, наприклад забезпечити обов'язковий рік дошкільної підготовки в дитячих дошкільних навчальних закладах" [Школьные реформы: отмена тестов и 12 лет учебы. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://for-ua.com/main/2010/03/30/081115.html>].

Народний депутат А. Гриценко пропонує дещо інше. По-перше, скоротити терміни здобування середньої освіти з 12 до 10 років; а навчання в початковій школі – з чотирьох до трьох років. По-друге, пропонується набирати дітей до першого класу в сім років, а не в шість. Парламентарій впевнений, що 12-річний термін здобування середньої освіти не виправдано затягнутий, оскільки ще декілька десятиліть тому українська середня школа забезпечувала якісну, конкурентноздатну в світі десятирічну середню освіту. Інша причина щодо того, чому школярам не слід засиджуватися за партами, стосується *Сімейного кодексу*, відповідно до якого 17 років для жінок – це шлюбний вік, а не школярський. А. Гриценко переконаний, що перехід на 10-річний термін навчання не потребує додаткових витрат з державного або місцевих бюджетів, а зменшення кількості навчальних годин в середній школі дозволить підвищити оплату праці вчителям у межах одних і тих же бюджетних асигнувань. При цьому, А. Гриценко вважає помилкою те, що українська система освіти перейняла далеко не найкращий європейський досвід і відмовилася від достатньо ефективної української системи середньої освіти [Дискуссия о том, сколько лет должна длиться учеба в средней школе, вспыхнула с новой силой. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vitat.com.ua/diskussiya-o-tom-skolko-let-dolzha-dlitsya-ucheba-v-srednej-shkole-vspxnula-s-novoj-siloj/>].

У цілому акцентовано увагу на такі аргументи "за" і "проти" повернення десятиріччя.

Аргументи "проти": доведеться повернути шестиденку замість нинішніх 5 днів навчання; збільшиться навчальне навантаження, що погано позначиться на здоров'ї школярів; 100 тисяч учителів доведеться звільнити; на заміну підручників знадобиться більше 1,5 млрд. грн.; за кордоном не визнаватимуть наші атестати про середню освіту, адже 10-річка – це порушення рекомендацій ЮНЕСКО про мінімальний 12-річний термін здобування середньої освіти.

Аргументи "за": зі шкільної програми приберуть необов'язкові предмети (охорона здоров'я, безпека дорожнього руху та ін.); діти підуть в школу не в 6, а в 7 років, тобто вони будуть більш підготовленими психологічно і витривалими фізично; для того, щоб не звільняти вчителів, можна збільшити кількість класів, скоротивши в них кількість учнів до 15-20, що є вельми позитивним, оскільки у цьому разі дитина одержує більше уваги педагогів; хоча 12-річка введена з 2001 року, вчителі скаржаться, що до цих пір не вистачає підручників, зате старих підручників залишилося багато; діти закінчать школу в 16-17 років, а не в 18-19, а значить, не "вистігнуть на шиї" у батьків і зможуть за цей час здобувати не загальну освіту, а профільну у вищих навчальних закладах.

Компромісний підхід пропонує экс-міністр освіти С. Николаєнко, який вважає, що можна зменшити навчальну програму на рік і зробити 11 років навчання, але безболісно повернути 10-річку не можна [Законопроект о школьном десятилетнем обучении нажил массу врагов, но за него – сами ученики. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today/6655].

Можна наводити багато інших аргументів "за" і "проти" 12-річної системи навчання. Ми вважаємо, що у даному разі, коли складно дійти загального висновку стосовно вирішення зазначеної актуальної й досить важливої проблеми (від якої залежить подальший розвиток не тільки школи як соціального інституту, але й українського суспільства загалом) слід звернутися до засад системного аналізу – виявити системотвірні чинники актуалізації сучасної шкільної системи, тобто проаналізувати наріжні тенденції розвитку нашої цивілізації, до якої школа входить як важливий розвивальний складник, що забезпечує неперервність та цілісність функціонування цього архіскладного механізму.

Перша тенденція. Глобальне експоненційне прискорення історичного розвитку нашої планети.

Друга тенденція. Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Цей процес зумовлюється "інформаційним бумом", який став характерною прикметою ХХ та ХХІ століття. Суттєво, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця. Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст.

Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань, оскільки вони мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому керівник тут має цілісну уяву про організацію, якою він керує, виявляючи потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації взагалі, що зумовлює необхідність розвивати взаємозмінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків. Важливим є й те, що у Японії відбувається перманентний процес підвищення кваліфікації усіх працівників, який дає можливість постійно стежити за науковими розробками.

Поширюється тенденція до колективно-групових форм трудової діяльності. Такий підхід характерний для інноваційного розвитку керування соціально-економічними процесами та організації виробничих процесів. Так, спостерігається перехід від вузької спеціалізації до інтеграції у характері управлінської діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації зростання продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і значних зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином управліннями середнього рівня. Як наслідок – кількість рівнів управління постійно зростає, а кожен працівник відчуває все більше відчуження від своєї діяльності та її результатів.

Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – профілізації) виявляється безвихідним. Виникає потреба у створенні самодетермінованого механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію "зсередини". Цей механізм (подібний до функціонального акту П.К. Анохіна, який передбачає тимчасове об'єднання функцій різних органів людського організму з метою вирішення певної актуальної проблеми у процесі його існування) реалізується в Японії через використання самокерованих цільових команд керівництва, коли для вирішення конкретних завдань збираються спеціалісти з різних служб та відділів того чи іншого виробництва. Тут принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, за яким група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідальність за певну ланку роботи – наприклад повністю збирає автомобіль. У результаті кількість операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці, значно зменшується, створюються інтегровані операціональні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватись у єдине ціле, що дає можливість значно підвищити рівень продуктивності праці [Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О.В. Вознюк, О.Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.].

Третя тенденція, яка впливає з перших двох, пов'язана із потребою людини навчатися впродовж життя, що актуалізує такі форми сучасної освіти, як *неперервна освіта та дистанційне навчання*.

У теорії і практиці неперервної освіти особливо акцентується увага на освіті дорослих за межами базової освіти як процес здобуття і підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки в процесі зміни професій, освіта в ході адаптації до мінливих соціальних умов, дозвільна освіта та ін. У сучасному суспільстві ідея неперервної освіти здобуває характер парадигми науково-педагогічне мислення. Так у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті однією з освітніх стратегій України – наголошується освіта впродовж життя.

У світовій педагогіці поняття "неперервна освіта" відображується такими базовими поняттями як "триваюча освіта", "довічна освіта", "довічне навчання", "перманентна освіта", "подаліше освіта", "освіта дорослих" та ін.

До поняття неперервної освіти відноситься й "освіта, що відновляється", яка означає отримання освіти "вроздріб" протягом усього життя, *відхід від практики тривалої освіти в навчальному закладі, відірваної від трудової діяльності, коли освіта чергується з іншими видами діяльності*.

Ідея про необхідність перманентної освіти людини, збільшення і відновлення її професійних знань не нова, однак у різні епохи вона звучала по-різному й увагу до даної ідеї, до її значимості були неоднаковим з боку педагогів і всього суспільства. Зазначимо, що посилення значущості неперервної освіти обумовлено і загальною кризою системи освіти, характерною на порозі XXI століття для різних країн, а саме: 1) криза соціалізації, коли система освіти вже не забезпечує гармонічне входження людини в реальне соціальне життя; 2) нарощування розриву між освітою і культурою, коли фахівець одержує в кращому випадку знання, але не цінності культури; 3) постійно збільшується відставання освіти від сучасної науки, що розвивається, що врешті-решт призводить до "заниження людського в людині", оскільки неосвічена у повному сенсі людина легко стає об'єктом маніпуляції, у тому числі й у процесі

свого професійного самовизначення і розвитку [Новиков П.М. Оперезающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие / П.М. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТиЗ. 2000. – 266 с.].

Таким чином, неперервна освіта не обмежується певними термінами навчання і стінами навчальних закладів, а здобуває риси життєдіяльності, тобто процесу розвитку особистості протягом усього соціально активного життя, коли саме соціальне життя набуває риси безперервного освітнього процесу [Гуманистические тенденции в непрерывном образовании в России и США /Под ред М. В. Кларины, И. Н. Семенова. – М, 1994. – 356 с.].

Четверта тенденція пов'язана із розвитком людиномірної, людиноцентричної освіти.

Домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки. Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань.

Висновки.

1. Реформи сучасної школи мають проводитись на довгостроковій основі, тобто не базуватися на політиці тимчасового "латання дір", оскільки від школи як соціального інституту залежить розвиток всього суспільства у всій цілісності його компонентів.

2. Школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вона має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується у тому числі через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, слід категорично відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним принципом, відповідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 15 і навіть 20-річному навчальному терміну.

3. Школа, яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів умінь комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має навчити учнів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки шкільних інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

При цьому суттєво, що школа має орієнтуватися на розвиток гармонійної особистості (як це деякою мірою спостерігалось у традиційній вітчизняній школі, що за якістю освіти була високо визнана у світі), оскільки відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, окремий талант людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні шкільного маршруту слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузько профільні ЗУНи. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини, коли її еволюція виявляє рух від загального до часткового.

Відтак, школа має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах 12-річної освіти, якщо не підіймати при цьому "верхню планку" терміну навчання. Цей компромісний варіант може бути досягнуто за рахунок початку процесу навчання з 4-5 років (з відповідними для школи та суспільства соціально-економічними та педагогічно-організаційними наслідками), як це відбувається у низці розвинених країн світу, де тривалість навчання у початковій школі може сягати 6-8 років. Як писав Л.М. Толстой, "від п'ятирічної дитини до мене – один крок, а від немовляти до п'ятирічної дитини – ціла безодня". Відтак, як доведено дослідженнями, у період раннього дитинства відбувається найбільш інтенсивний і значущий розвиток людини, що потребує великої уваги як з боку суспільства загалом, так школи і родини як суспільних інститутів загалом.

Подальша профілізація освіти та реалізація її безперервного потенціалу має здійснюватися у сфері спеціалізованої профільної та вищої освіти, яка має поставати плацдармом для навчання впродовж життя.

2.2. Обґрунтування гносеологічної мети розвитку особистості

Для того, щоб щось зменшити, безумовно, слід спочатку збільшити його... Для того, щоб взяти, спочатку, безумовно, слід віддати. Це називається витонченою мудрістю... Будь зігнутим, і ти залишишися прямим. Будь порожнім, і ти залишишися повним

Лао-цзи

Найважливіше завдання цивілізації – навчити людину мислити.

Т. Едісон

Знання тільки тоді є знанням, коли воно знайдене зусиллями своєї думки, а не пам'яттю.

Л.М. Толстой

Могутня зброя людини в будь-яких ситуаціях – її розум. У нескінченному пізнанні світу, в перетворенні і пристосуванні буття до нескінченних потреб людини розум є всесильним і невичерпним. Вважаю, що творчі ресурси розуму можуть бути прирівнені лише до енергетичних ресурсів Сонця.

Ч. Айтматов

Людина, яка мислить, є мірою всьому

В.І. Вернадський

За нашим глибоким переконанням, орієнтація на сутнісну мету розвитку людини (на відміну від формулювання горизонтальних і вертикальних цілей такого розвитку, яких може бути безліч) є найбільш адекватною з погляду наукової об'єктивності, оскільки такий підхід значно обмежує напрям наукового пошуку в проблемній сфері дослідження.

Виходячи із принципу цілісності та неперервності людського буття, можна дійти висновку: сутністю людини є те, що робить людину людиною, те, що присутнє в ній на всіх вікових етапах її розвитку. Якщо ми не погодимося з цим висновком, то змушені визнати, що людина досягає своєї сутності на певному (наприклад, завершальному) етапі свого індивідуального розвитку, тому людей в повному розумінні цього слова не так вже багато, а людське суспільство складається з людей і "істот, які не досягли рівня людини".

Постає питання, що робить людину людиною? Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що сутністю людини є, насамперед, розум, самосвідомість, мислення. В основі ж цих процесів лежить мова (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія та ін). Так, відомі експерименти з мавпами, яких навчали жестовій мові глухонімих. Згодом мавпи змогли оволодіти основами цієї мови (в цілому досягнувши при цьому рівня розвитку 4-5-річних дітей). При цьому, по-перше, вони були спроможні навчати цій мові інших мавп, і, по-друге, вони за допомогою мови виділяли себе з тваринного середовища, відносячи себе до людей і називаючи інших мавп "брудними тваринами" (!) [1417; 1960].

Отже, володіння мовою як системою знаків, що покладається в основу другої сигнальної системи людини, є її сутнісною властивістю. З іншого боку, таке володіння передбачає оперування мовою в деяких контекстах: *самосвідомість (саморозуміння, Я-концепція, розум), спілкування, мислення, діяльність (трудова й ігрова активність).*

Саме мислення як функцію людського розуму можна вважати сутністю людини – істоти принципово розумної, а тому мислячої, оскільки мислення є системоформувальним чинником людини як живої системи, і водночас необхідним і достатнім чинником її буття як істоти розумної, як виду *Homo sapiens*.

Тому головною розвивальною метою освіти можна вважати розвиток у вихованців мислення. Відповідно, постає запитання: чим виступає мислення, які закономірності розвитку йому притаманні?

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що одними з найбільш адекватних теоретичних інструментів дослідження мислення є концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, а також універсальна парадигма розвитку (або концепція глобального еволюціонізму). Ця парадигма має розв'язати проблему розвитку людини.

2.2.1 Освітні наслідки універсальної парадигми розвитку

Найпрекрасніше зі всіх доступних нам переживань – переживання незбагненого...

А. Ейнштейн

З позиції розглянутої універсальної парадигми розвитку світ як сутність, що розвивається, підпорядкований універсальному закону розвитку, який в найбільш загальному вигляді приймає форму гегелівської тріади: теза – антитезис – синтез, або єдине – множинне – ціле, або тотожність – відмінність-протилежність – нова тотожність. Ці діалектичні схеми на рівні предмету розвитку слід доповнити принципом тріадності, що знаходить своє вираження у вигляді філософської моделі реальності, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*).

Відповідно до принципу універсального еволюціонізму, або універсальної парадигми розвитку [488–490; 2297], початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості споєднені в певному науково-релігійній цілісності, де ірраціональний, релігійний аспект суспільної свідомості знаходить заломлення в механізмі психізації дійсності (коли людина і світ є єдиним психічним цілим), а раціональний, науковий аспект суспільної свідомості проявляється у формі інституту практичної магії, відблиск якої дійшов до нас у вигляді алхімії. Філософія тут має тенденцію зливатися з наукою (натурфілософія), а мистецтво, мораль і політика невіддільні від міфу.

На зазначеному рівні розвитку людства знання про світ і людину представлені в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це спостерігається у дітей дошкільного віку. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт на цьому етапі постають перед дослідником єдиним неподільним комплексом, *а саме мислення виявляється багатозначним, пралогічним, містичним, інтуїтивним.*

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється нарощування дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться за полюсами. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (об'єкт займає первинну позицію стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості, *однозначного, наукового, абстрактно-логічного мислення.*

Третій етап – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Водночас виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все взаємопов'язане з усім. Саме на цій теоретичній основі утверджується концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти.

Стає актуальним синтез науки і релігії, який реалізується на основі злиття наукового і релігійного підходів до пізнання і освоєння миру. При цьому міф сплавається з теорією, а метафора за своєю науковою цінністю підіймається до рівня теоретичного об'єкту. Цей етап, загалом, відповідає сучасній науковій ситуації, яка виявляє кризу класичної наукової парадигми та кристалізацію нового парадигмального світогляду, який є переходом від суб'єкт-об'єктної, атомарної й дискретної інерціальної реальності до такої "суб'єкт-суб'єктної" інтегральної реальності, де відсутні інерціальні системи відліку, а всі системи постають внутрішньо цілісними сутностями [41–44; 2600].

Процес мислення на третьому етапі немов би відновлює природу примітивного пралогічного мислення і постає як парадоксальна сутність, що отримує науковий статус у сфері парадоксів математичної теорії множин, а також квантової теорії, наукові результати якої відкривають "містичну" реальність (Ф. Капра) – науковий феномен, яку прозрівали стародавні містики: на квантово-фотонному рівні Всесвіту такі його дихотомії (а також складові, що корелюються несилевим, імплікативним чином), як частина і ціле, просте і складне, причина і наслідок, початок і кінець... не диференціюються [2509; 2510; 2518].

Отже, універсальна парадигма розвитку є важливим теоретико-методологічним підґрунтям для формулювання закономірностей розвитку освітніх процесів на глобальному і локальному рівнях, а також з'ясування механізмів цього розвитку. Розроблена нами на основі великої кількості фактологічного матеріалу універсальна парадигма розвитку, дозволяє дійти висновку, що розвиток будь-якого предмету або явища є реалізація повного циклу їх зміни (від початкової, першої стадії зародження і становлення, до кінцевої, третьої стадії), що виявляє трьохстадіальну діалектичну схему, в якій третя стадія предмету, що розвивається, повторює першу, але на вищому еволюційному витку розвитку. Причому, ця третя стадія є проявом своєрідної єдності перших двох стадій, суперечності між якими знімаються саме на рівні третьої стадії.

Зазначена універсальна еволюційна схема розвитку дозволяє виявити деякі важливі закономірності розвитку системи психологічного знання та освоєння світу, яка в своєму розвитку фіксує декілька етапів. На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт, людину та її оточення у цілісний комплекс, елементи якого тут поставали як, певним чином, синкретичні, злиті, а реальність психізувалася представниками примітивних соціумів. Таким чином, на початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт психологічного (у даному разі магічного) дослідження.

Далі виявляється процес розщеплення зазначеного комплексу – 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 [2216, с. 90-98]. Цей етап знаменує собою становлення сучасної цивілізації, рефлексивних форм її культури та науки, коли можна говорити про психоаналітичний етап, де констатується відокремленість суб'єкта від об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат "інстанцій особистості", які постійно ворогують одна з одною. Однак починаючи з З. Фрейда західна культура починає усвідомлювати небезпеку боротьби людини з собою [1992, с. 196-197], настає епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальтпсихологія, в сфері котрої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія зробила наступний крок: вона показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (в гештальтпсихології) чи "відчуженого досвіду" (згідно з К. Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом у душі людини, це не протилежність плотських потягів моральності, а відгородженість одна від одної таких частин, які в принципі можуть

домовитись між собою. Відтак, як ідеал була висунута ідея внутрішньої інтеграції, досягнення цілісності не за рахунок перемоги однієї частини над іншою, а за рахунок їх *союзу, синтезу* [1992, с. 196-197].

Згідно цієї закономірності розвиток освіти як соціального інституту набуває такого вигляду. Освіта як суспільний інститут еволюціонувала за схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес учіння як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу [951], який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Педагог та його учні представляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

У подальшому у процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

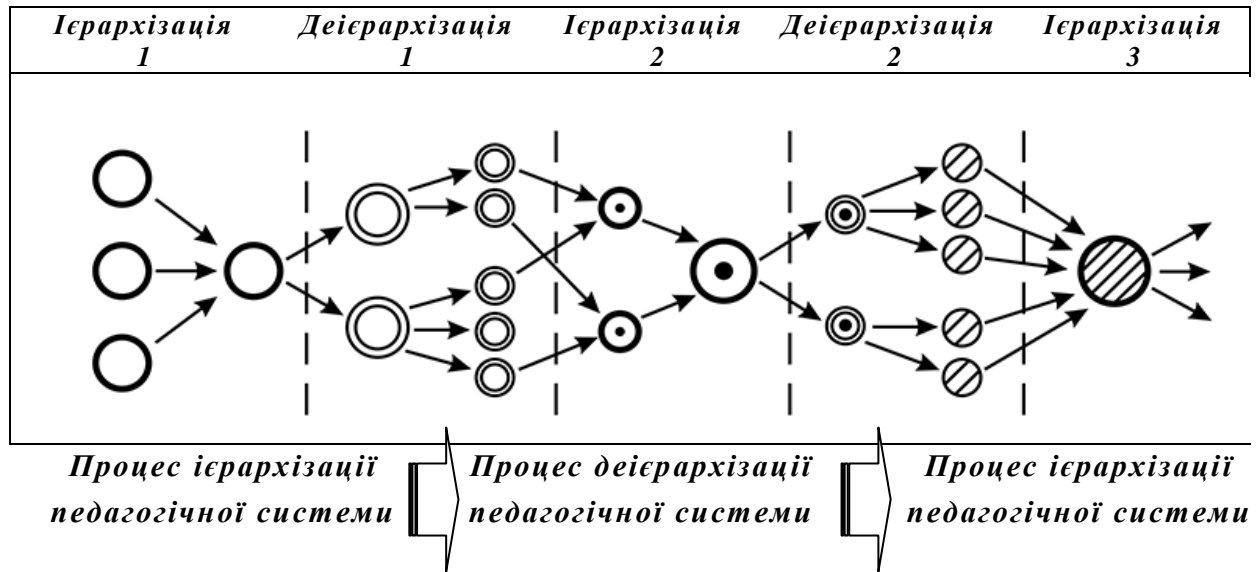
Однак, починаючи з XIX сторіччя “духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто “прилучає до Істини”, піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом “учительської” позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання” [2433, с. 178]. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природновідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Таким чином, можна говорити про становлення *нової педагогічної формації*, яка, як вважав П.Г. Щедровицький, буде четвертою за останні дві тисячі років, серед яких історично змінилися катехізична (наставницька), епістемологічна (знанцева), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми [2648, с. 46-51].

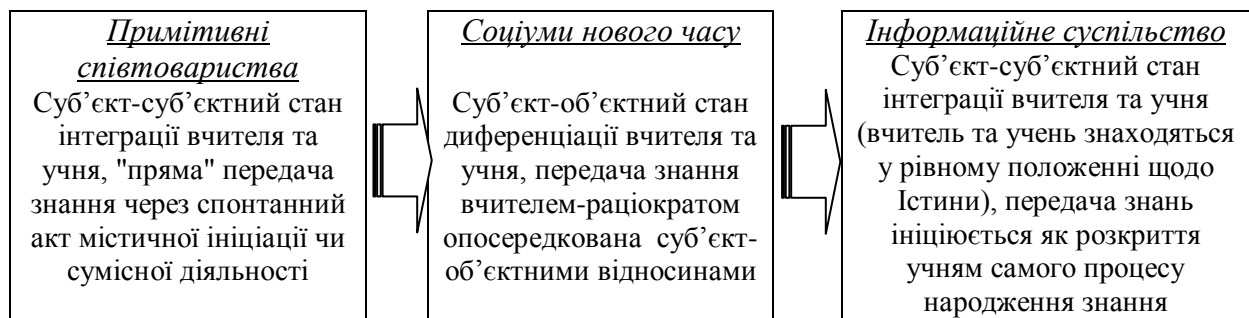
Цей висновок підтверджується глобальною динамікою освітніх процесів, про що свідчить поява *нових педагогічних рухів* (які базувалися на таких реформаторських течіях кінця XIX – початку XX сторіччя, як “індивідуальна педагогіка”, “соціальна педагогіка”, “художнє виховання”, “державно-громадське виховання”, “моральна педагогіка”, “нове виховання”, “виховання за Песталоцці, Дістервегом” тощо), які, починаючи із середини XX сторіччя, знаменували собою поєднання індивідуального та соціального аспектів людського розвитку, розширення ступенів свободи педагогічних систем і виражали прагнення до створення нового педагогічного середовища, що кидає виклик закостенілим і догматизованим освітнім ідеям. Зазначені процеси, на наш погляд, є свідченням нелінійної тенденції входження світової освітньої системи у стан відкритості, дисипативності, що виявилось у другій половині XX століття у масштабі всієї людської цивілізації.

Загалом, тут простежується синергетична діалектична схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, впорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, невпорядкованого) станів. Зазначений висновок загалом узгоджується з думкою І.А. Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка зазначає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки [1093, с. 84-89].

СИНЕРГЕТИЧНЕ РОЗУМІННЯ ЧЕРГУВАННЯ ПРОЦЕСІВ ІЄРАРХІЗАЦІЇ ТА ДЕІЄРАРХІЗАЦІЇ В РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ



РОЗВИТОК СВІТОВОЇ ОСВІТИ ЯК СУСПІЛЬНОГО ІНСТИТУТУ



РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (РАДЯНСЬКИЙ ТА ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОДИ)

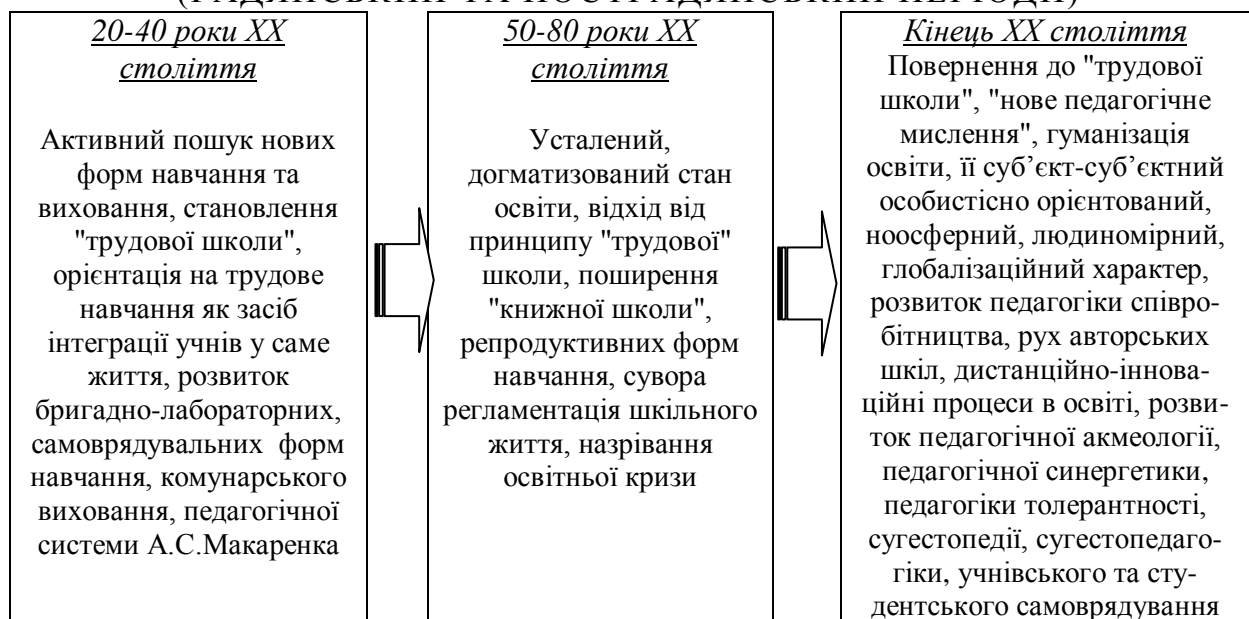


Рис. 2.42 Синергетична модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти

Відтак, є всі підстави стверджувати про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку освіти як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. У зв'язку з цим можна виділити три глобальні та, відповідно, локальні етапи розвитку освіти (рис. 2.42):

а) етап деієрархізації педагогічної системи у примітивних співтовариствах, який виявляє суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, процес прямої передачі знання через спонтанний акт містичної ініціації чи спільної діяльності;

б) етап ієрархізації педагогічної системи у соціумах нового часу, який виявляє суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя та учня, коли процес передачі знання вчителем-раціократом опосередкований суб'єкт-об'єктними відносинами;

в) етап деієрархізації педагогічної системи у інформаційному суспільстві, який виявляє суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня (учитель та учень знаходяться у рівному положенні стосовно Істини), коли процес передачі знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання.

Отже, третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегративних дослідницьких напрямів: акмеології, педагогічної антропології, а раніше – педології (як синтезу наук про Людину: на I Міжнародному конгресі педологів – Брюссель, 1911 рік – педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію; перед педологією, як писав Л.С. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою), сугестопедії (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальної педагогіки (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічної синергетики (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екології та хронобіології (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення).

На цьому третьому етапі шкільна практика немов би повертається до своїх сакральних-містичних джерел, поновлюючи глибинні енерго-емоційні цілісно-синергічно-колективістські ресурси навчання. Як пише М.П. Лещенко, "Коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття" [1309, с. 42]. Зазначене можна проілюструвати словами М. Цветаєвої, яка писала, що "Ребенка надо не научить, а заковать".

Такий підхід передбачає побудову цілісної суб'єкт-суб'єктної за своєю природою педагогічної теорії, яка б інтегрувала різні міждисциплінарні напрями на основі єдиного принципу розвитку, що реалізовується принципово як цілеспрямований процес. Останнє ми й прагнемо зробити, коли будемо свою інтегративну теорію на основі мети розвитку людини – *мислення*.

Розвиток мислення найбільш цілісно і в той же час на рівні оптимальної теоретичної достатності представлено в контексті ***концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини***.

2.2.2. Концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини

Якщо гілки дерева досягають неба, то його коріння має сягати глибин пекла.

Ф. Ніцше [див. 1260, с. 177]

Тільки в тому випадку, коли очевидність та захоплення зрівноважують одне одного, ми отримуємо доступ і до емоцій, і до ясності.

А. Камю [959, с. 223]

Не відсікай хвилювань, але при цьому вступай у нірвану.

Шаріпутра [див. 806, с. 63].

Якою б великою не була енергія електрона, без протона він не зможе утворити атом (цілісність)

Ю. Т'явін

У мене в грудях дві душі живуть

Між собою вкрай несхожі і ворожі

І. Гете

"Ад и рай – в небесах", – утверждают ханжи.

Я в себя заглянув, убедился во лжи:

Ад и рай – не круги во дворце мироздания,

Ад и рай – это две половины души

Омар Хайям

Пізнання дійсності досягається лише шляхом вічної зміни та зіставлення пар протилежностей.

О.І. Реріх

Форма и бесформенное. Вот что такое Абсолют.

Ни формы, ни бесформенного. Вот что такое Абсолют.

Вечное и конечное. Вот что такое Абсолют.

Ни вечного, ни конечного. Вот что такое Абсолют.

Смерть и бессмертие. Вот что такое Абсолют.

Ни смерти, ни бессмертия. Вот что такое Абсолют.

Пусть негативное и позитивное замкнется в тебе и высечет искру Огня, сгорая в котором, ты обретишь слияние с Абсолютом

В. Сидоров ("Сім днів у Гімалаях")

Як свідчать дослідження, півкулі можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворювання і пошуку (вибору) способів досягнення мети [80], енергетична й інформаційна регуляція поведінки [2116], емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. [604; 2478]. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотивний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний [2397].

Слід зазначити, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення й освоєння світу є емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світобаченням, що формує багатозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення дійсності, "пробуджує" такі форми суспільної свідомості, як мистецтво і релігія. *Лівопівкульова* стратегія, навпаки, є абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, що формує однозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення навколишнього світу і що актуалізує науку і філософію [707].

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по

суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє [349, с. 140], то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблейським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Розглянута еволюційна парадигма універсальна, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ. Так, досліджуючи поведінку, можна визначити, що вона є діалектичним процесом взаємного перебігу диференціації й інтеграції [2025, с. 119-129], що веде до певного рівня "метаінтеграції" [2026, с. 3-17]. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в інтеграційному, а ліва – диференціальному контексті психофізіологічних процесів, то ідея взаємного обертання станів диференціації і інтеграції одержує певну конкретизацію.

У стані функціональної активності правої півкулі, яка притаманна релігійно-міфологічному світосприйняттю [1938, с. 37], людина емпатично сполучається зі своїм оточенням, що сприймається цілісно, багатозначно, метафорично; тут виявляється релігійний феномен довіри, здатності відображати світ некритично, виходячи зі свого досвіду. Створюються підстави для прояву емпіричного мислення. У стані функціональної активності лівої півкулі дійсність віддзеркалюється дискретно-множинним, аналітико-однозначним чином, а людина постає як відносно ізольована від зовнішнього світу, ситуативно-рольова особа, котра усвідомлює довільність, відносність, ілюзорність, "театральність" всього, що відбувається. Тут постають питання про свободу та волю, яка актуалізується у ситуації вибору саме за умов дискретно-множинної лівопівкульової реальності, котра створює передумови для поширення теоретичного мислення, для розвитку аналітико-скептичної рефлексії.

Отже, існує, як вважає Ю.О. Урманцев, три типи мислення і осягнення буття людиною [2359]: чуттєвий (тобто правопівкульовий), раціональний (тобто лівопівкульовий) і медитативний. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються [2782].

Подібним же чином, виходячи з філософського принципу єдності і голографічності світу, можна говорити про три (методологічно ізоморфні трьом розглянутим вище типам мислення) його аспекти: 1) польовий, енергетичний (оскільки поле, що не має маси спокою, є рухом в чистому вигляді, а саме рух – це міра енергії); 2) речовинний, структурно-інформаційний; 3) інтегральний, духовно-вітальний, який парадоксальним чином поєднує два представлених вище полярних аспекти, здатних переходити один в одного: речовинне утворення (елементарна частинка) у процесі руху із швидкістю світла трансформується в поле, хвилю, а саме ця речовина, за образним висловом А. Ейнштейна, – це "сконденсоване поле".

Як висновок наведемо нейролінгвістичне розуміння півкульової асиметрії [2075, с. 2, с. 496]:

Головні нейропсихологічні, психологічні і психофізіологічні типи людини

<i>ЛІВОПІВКУЛЬОВІ</i>	<i>ПРАВОПІВКУЛЬОВІ</i>
Аналітики	Синтетики
Індуктивний тип мислення (від окремого до загального)	Дедуктивний тип мислення (від загального до окремого)
Абстрактний тип мислення	Конкретний тип мислення
Лінійний тип мислення	Нелінійний тип мислення
Незалежні	Залежні
Підсилювачі	Усередники
<i>ДОСТОЙНСТВА</i>	
Легко сприймають суто вербальний матеріал (лекція або підручник). Чітка, правильно оформлена мова. Орієнтуються в правилах, уміють їх використовувати. Гарна здатність до довільного запам'ятовування. Здатні довільно контролювати свої емоції. Чітко планують свою діяльність. Послідовні в діях і вчинках	Головне для них – сенс. Легко уловлюють основну думку, принцип. Можуть вільно включатися в дискусію, підбити підсумок, здогадатися з контексту. Володіють просторовою уявою. Добре працюють методом "мозкового штурму". Літературні твори можуть бути дуже творчими. Тонко відчують нюанси. Прекрасна смислова пам'ять. При запам'ятовуванні і відтворенні по пам'яті орієнтуються на смислові мітки. Часто дуже душевні люди
<i>НЕДОЛІКИ</i>	
Спираються на пам'ять, знання, а якщо треба підбити підсумки, оцінити в порівнянні, здогадатися з контексту, виявляють утруднення. Невисока швидкість мовлення. За деревами можуть не бачити лісу, тобто, коли концентруються на деталях, можуть не зрозуміти головного, принципу, сенсу, якщо їм не пояснити, не "розжувати". Дещо прямолінійні. Не дуже емоційно чуйні. Розгублюються в нестандартній ситуації	Дещо сумбурні. Не дуже контролюють свою мову, вона часто неточна (щодо граматики, неправильного підбору слів). Важко сприймають нову інформацію за допомогою дидактичних пояснень або ознайомлення з правилами. Вивчивши правила, не завжди можуть ними користуватися. Важко йде розбір слів і речень (розкладання цілого на частини). Бувають надмірно емоційні

Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток людини відбувається від чуттєвої до раціональної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу. У цьому контексті стають зрозумілими цілі освіти і способи їх досягнення. Перш за все важливо усвідомити, що стан півкульової гармонії передбачає достатній рівень розвитку обох півкуль мозку людини. Зазначимо, що сьогодні школа більшою мірою спирається на розвиток аналітично-дискурсивного лівопівкульового мислення і світобачення, хоч і визнається факт деякої недооцінки значущості емоційно-образних механізмів у процесі навчання [2225], а експерименти переконують, що активізація правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульового аспекту психічної діяльності [2792, р. 55].

Відтак, значущим є визнання і розвиток нової парадигми освіти, яка б забезпечила структурну і процесуальну єдність чуттєво-емпіричної і абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій становлення особистості. У процесі такого розвитку особливу увагу слід приділяти актуалізації саме правопівкульовому аспекту людини. Принцип безперервності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діахронічного аналізу еволюції людини. Тому правопівкульовий "базовий" аспект психіки (права півкуля генетично передуює лівій), розвиток наочно-образного мислення, здатності до емпіричних узагальнень у дитини мають фундаментальне значення в житті дорослої людини і не є тимчасовим етапом, "який необхідно пройти щонайшвидше, щоб "замінити" його вербальним логічним мисленням" [2302, с. 152, 229]. Наголосимо, що цей тип мислення "виростає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності. При цьому, як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які

впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангішвілі трактує як "модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил"... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем" [1889, с. 78]), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це [226, с. 192-206]. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовими аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу" [1683, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями [762]).

Таким чином, гармонійна людина є явищем, у сфері якого інтегруються всі численні дихотомії буття (П.О. Флоренський писав про поєднання містика і аналітика у одній особі, попереджаючи про небезпечність, що таїться у життєвому русі лише у напрямку містичного чи аналітичного (раціонального) [див. 174]), що співвідносяться з психосоматичною природою півкуль мозку, такі, як сакральне і профанічне, віра і скепсис, емпатія і рефлексія, Я і Не-Я, чоловіче і жіноче....

Гармонійна особистість інтегрує несумісні буттєві стани, відкриваючи в собі, як пише Поль Вайнцвайг, *істоту деміургічного масштабу*, оскільки вона поєднує протилежності, досягаючи психосоматичного балансу і характеризується величезною напругою, а звідси – колосальною могутністю [398, с. 35].

2.2.3. Еволюційні типи мислення

Безмовний, перебуває в недіянні, але усьому причетний; незворушний, не управляє, але усе тримає у порядку. Те, що називаю "недіянням", означає не випереджати ходу речей; те, що називаю "усьому причетний", це слідувати ходу речей; те, що називаю "усе тримає у порядку", додержуватися взаємної відповідності речей

Лао-цзи [1323, с. 228, 259-260].

Природа завжди діє найпростішим чином

І. Бернуллі

Коли людина не розуміє проблему, вона пише багато формул, а коли нарешті зрозуміє в чому справа, залишається в кращому разі дві формули.

А. Пуанкаре

Вся наша гідність – в здатності мислити. Тільки думка підносить нас, а не простір і час, в яких ми, – ніщо. Постараємося ж мислити гідно – в цьому основа моральності.

Б. Паскаль

Отже, розглядаючи мислення як освітню мету розвитку людини, можна дійти висновку про його тріадну природу й певні особливості розвитку. Зазначимо, що ця тріадність мислення певним чином пояснює певні розбіжності у розумінні механізмів та класифікації типів мислення [282; 284; 366; 370; 451; 516–522; 683; 716; 789; 855; 910; 914; 956; 1018–1020; 1207; 1209; 1566; 1629; 1702; 1809; 1811; 1841; 1842; 1864; 1865; 1946; 2051; 2236; 2302; 2303; 2443–2445; 2644; 2648].

Так, можна говорити про наочно-дійсьве, наочно-образне, вербально-логічне мислення (які формують етапи розвитку мислення в онто- та філогенезі [2302, с. 8-10]. Можна також відзначити теоретичне [1536; 2139; 1863] та практичне мислення [2292]. Мислення також диференціюється як: інтуїтивне і аналітичне, реалістичне і аутичне, продуктивне і репродуктивне, мимовільне і довільне [2302, с. 8-10].

Усі ці види мислительної діяльності можна вмістити у контекст **трьох еволюційних типів мислення:**

1) **правопівкульове** багатозначне, нечітке, пралогічне, містичне, міфологічне, метафоричне, конкретно-емпіричне, емоційно-образне, інтуїтивне, ірраціональне, "польове", циклічне, циклотимне мислення, яке підкоряється принципу позитивного зворотного зв'язку (виявляється у вигляді сучасних багатозначних логік), активне у стані гіпнотичного трансю, реалізуючи екстернальний локус контролю;

2) **лівопівкульове** однозначне, абстрактно-логічне, матеріалістичне, реалістичне, теоретичне, раціональне, "речовинне", лінійне, шизотимне, аутичне мислення, яке підкоряється принципу негативного зворотного зв'язку й організовує вольове зусилля, реалізуючи інтернальний локус контролю;

3) **інтегрально-синтетичне** (нейтральне), діалектичне, творче, **парадоксальне**, медитативне, "духовне", цілісне мислення (воно функціонує за принципом "чотирьох альтернатив" індійської логіки, що виражають чотири можливі логічні координатії між будь-якими протилежностями, за Ю.О. Урманцевим [2359], які він використовує у якості чотирьох світоглядних "переваг" для відповіді на головне питання філософії (відповідати на будь яке запитання, яке передбачає бінарну відповідь, можна у контексті чотирьох альтернатив: 1. так, 2. ні, 3. так і ні одночасно, 4. ні перше, ані друге); це також метаморфозне мислення, в лоні якого постійно здійснюються метаморфози – півкульові функціональні трансформації, коли образ і знак, стани асоціації і дисоціації (як їх розуміє НЛП) тут постійно трансформуються один в одного на загальній "нейтральній території" – що постає автентичною метою освітнього процесу.

Розвиток мислення йде від першого типу до другого, а від нього – до третього, який інтегрує два попередніх типи в єдиний парадоксальний сплав.

У філософії цей процес можна зіставити з діалектичною схемою О.Ф. Лосєва:

єдине → множинне → Ціле;

у Канта – це єдине → множинне → повнота, сукупність.

Цей тип мислення можна разом з К.С. Станіславським та П.В. Симоновим назвати "надсвідомістю" [2120; 2214].

Нова інтегративна парадигма освіти, яку ми розробляємо, таким чином, спрямовує освітній процес на формування **парадоксально-медитативного, творчого, діалектичного мислення**, яке поєднує два полярних типи мислення, що мають (як свідчить універсальна парадигма розвитку) розвиватися послідовно, перетікаючи один в одного і потенціуючи один одного.

Отже, що ж це за мислення, яке іншими словами можна ще визначити і як надсвідоме інтегрально-синтетичне мислення?

1. Перш за все воно характеризується парадоксальністю, яка виявляється зокрема в контексті дипластії, – притаманній тільки людині властивості ототожнення в одному розумовому контексті двох речей, ідей, які виключають один одного [621, с. 79; 349, с. 10]. Тут доречно навести визначення "Істини як єдності протилежностей" (С.Б. Церетелі [2508]). Це мислення, що сполучає протилежності, яке реалізується "на межі" як граничне, цілісне, "сутінкове" мислення. К. Роджерс та інші дослідники звернули увагу на взаємозв'язок між процесом творчості та певними психічними станами. Йдеться про три стани, які притаманні творчості: відкритість впливам оточення, яка передбачає толерантне (емпатійне) ставлення до невизначеності та здатність обробляти суперечливу (парадоксальну) інформацію; наявність внутрішнього джерела оцінки; здатність до непередбаченої гри логічними концептами [652].

2. Це творче надситуативне, інтуїтивно-просвітлене мислення, спонтанне, здатне відображати світ нечітко, цілісно, у вигляді напівтонів, творчим чином відкривати нове як системну (нададитивну) властивість цілого. Водночас мислення розглядається як ідеальний феномен.

3. Таке мислення є також метаморфозне, циклічне, оскільки сутністю людини окрім мислення можна назвати і рух, розвиток – універсальну характеристику Всесвіту. Таким чином, метаморфоза, перетворення одного в інше є найбільш характерною рисою такого мислення. Це метафоричне, містичне, "казкове" мислення. При цьому метафоричне мислення передбачає обертання прямого і переносного значення, тобто абстрактного і конкретного аспектів мислення, що робить метафору цілісно-парадоксальною сутністю.

4. Це цілісне мислення, яке як цілісний нададитивний феномен, згідно синергетиці, виявляє якості, не властиві його складовим (тобто право- і лівопівкульовим аспектам психічної діяльності). Таким чином, формування цілісного мислення має відповідати синергетичному правилу – "талант – є сума талантів", який у свій час висунув Б.М. Теплов та О.В. Запорожець ("ампліфікація", на відміну від акселерації, – це збагачений психічний розвиток дитини у всій його повноті й цілісності та у взаємозв'язку із фізичним розвитком) і практично апробував М.П. Щетинін [2292; 2655].

5. Визначене мислення спрямоване на вирішення проблем, завдань, педагогічних та життєвих задач. Тобто це проблемне мислення, що, як будь-який акт людської активності, виникає з наявної проблемної ситуації (суспільний світ, дійсність можна при цьому узагальнити і представити у вигляді системи проблемних ситуацій), яку у процесі мислення людина прагне подолати, розв'язати.

6. Це також і мислення, яке актуалізується за Боровським принципом додатковості, який у педагогіці отримує значний розвиток у зв'язку із методологічним поєднанням лінійного та нелінійного принципів розвитку та виховання (О.В. Блейхер, С.У. Гончаренко, Г.Г. Гранатов, О.М. Железнякова, А.В. Мудрик та ін.).

2.2.4. Парадоксальне мислення у контексті релігії, науки і філософії

Настав час говорити про всюдисутність свідомості. Іншими словами, потрібно готуватися до того, щоб підійти до побудови надєдиної теорії поля, яка описує як фізичні, так і семантичні прояви Світу

В.В. Налімов [1591, с. 272]

Усесвіт не просто дивовижніший, ніж ми припускаємо; він є більш дивовижним, ніж ми можемо собі уявити.

Дж. Б. С. Холдейн

Свідомість і матерія є різними аспектами однієї і тієї ж реальності

К.Ф. Вайнцеккер

Свідомість і матерія володіють реальністю, або, що можливо, вони виникають із загальної основи, або фактично не відрізняються одна від одної

Д. Бом

...грубо кажучи, речовиною світу є речовина розуму... Цей матеріал є з'єднання відносин і зв'язків, які створюють будівельний матеріал фізичного світу

А. Еддінгтон

Було б краще всього, якби ми могли розглядати фізику і психіку як комплементарні аспекти однієї і тієї ж реальності

В. Паулі [1590, с. с. 238-239].

Абсолютне є, перш за все, всеохоплююче, є твердження та заперечення одночасно всіх тверджень та заперечень.

В. Шмаков [2609, с. 92].

Ніхто не спокушай себе: якщо хто з вас намагається бути мудрим у столітті цьому, той нехай буде божевільним, щоб бути мудрим. Бо мудрість світу цього є божевілья перед Богом

(З першого Послання до Коринфян)

*Давно меж мудрецами спор идет,
Который путь к познанию ведет?
Боюсь, что крик раздастся: эй, невежды,
Путь истинный не этот, и не тот...*

Омар Хайям

Стимулююча дія гарної гіпотези прямо пропорційна її необґрунтованості

В.Я. Александров

*О вещая душа моя!
О сердце, полное тревоги,
О, как ты бьешься на пороге
Как бы двойного бытия!..,
Так, ты – жилища двух миров,
Твой день – болезненный и страстный,
Твой сон – пророчески неясный,
Как откровение духов...*

Ф. Тютчев

Згідно філософського принципу єдності світу, форми суспільної свідомості виявляють взаємне проникнення, коли, наприклад, у науці можна знайти елементи ірраціоналізму й догматизму, а в релігії – деякі наукові принципи.

Як пише Ю.С. Владимиров, "у фундаментальній теоретичній фізиці ХХ століття ключового характеру набули ті ж концептуальні питання і проблеми, які впродовж двох з половиною тисячоліть були у полі зору філософії (і богослів'я). Досліджуючи широку сферу природи, що охоплює закономірності різних масштабів, – від властивостей Всесвіту в цілому до самої елементарної цегли всесвіту в мікросвіті, фізика розкрила надзвичайно важливі принципи, деякі з яких наскрізним чином пронизують всі сфери буття від елементарних часток до духовного життя людини" [480, с. 6-7].

Так, Ф. Капра, автор "Дао фізики" (1994), досліджуючи паралелі між природничим (що вивчає мікросвіт) та езотерико-містичним знаннями, дійшов висновків про принциповий збіг цих двох протилежних видів відображення світу та опанування їм. Наведемо деякі з цих паралелей. По-перше, це паралель між структурою наукового експерименту, який констатує принципову єдність суб'єкта й об'єкта експерименту (що проявляється у парадоксі експериментальної фізики, коли експериментатор не може не впливати на предмет, якій він досліджує, при цьому цей предмет втрачає свою первинну "незайманість", а тому неможливо говорити про світ як такий, що існує об'єктивно і не залежить від нашої свідомості), і містичного переживання, в якому суб'єкт зливається з об'єктом [976, с. 31]. По-друге, це й принципова невизначеність результатів як містичного досвіду, так і наукового експерименту у сфері мікросвіту, оскільки як в першому, так і другому випадку принципово неможливо "одягнути" даний досвід у абстрактно-теоретичний, знаково-вербальний одяг. Як писав А. Ейнштейн, "поки математичні закони описують дійсність, вони невизначені, коли вони припиняють бути невизначеними, вони втрачають зв'язок з дійсністю" [див. 976, с. 36]. По-третє, як містичний, так і науковий експериментальний досвід виявляється парадоксальними у світлі звичайних класичних уявлень. По-

четвертих, картина світу, яку малює світогляд містика та вченого-ядерника, принципово подібні [976, с. 71], тобто світ як в першому, так і другому випадку постає як єдиний інтегральний комплекс [2510], коли “Всесвіт являє собою нерозчленоване ціле, частини якого переплітаються і зливаються одна з одною і жодна з них не є більш фундаментальнішою, ніж інші, таким чином, що властивості одної частини визначаються властивостями всіх інших” [976, с. 266], коли елементарна частка, у свою чергу, виявляється такою, яка складається з усіх інших елементарних часток [1436, с. 140]. Як квантова і релятивна фізика, так і вчення Сходу (даосизм, конфуціанство, буддизм) констатують, що будь-яка пара протилежностей являє собою динамічну єдність. Так Чжуан-цзи пише: “Це одночасно є “тим”. “Те” одночасно є “цим”. Та обставина, що “це” і “те” припиняють бути протилежностями, є головним змістом Дао. Ця обставина слугує у якості центру колооберту змін” [2753]. Уявлення про рух Дао як процес взаємодії протилежностей постає як основа для східної етико-світоглядної доктрини. Тут цікавим є твердження: якщо бажаєш досягти чогось слід почати з його протилежності. Послухаємо Лао-цзи: “Для того, щоб щось зменшити, безумовно, слід спочатку збільшити. Для того, щоб послабити, безумовно, слід спочатку надати сил. Для того, щоб скинути, безумовно, спочатку слід звеличити. Для того, щоб взяти, безумовно, слід дати. Це називається витонченою мудрістю” [2771]. Й ще: “будь зігнутих, і ти залишишся прямим; Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим” [2771].

Ф. Капра вважає, що існує фундаментальна гармонія між духом Східної мудрості і Західної науки [976], що проявляється у трьох аспектах: Усі Східні школи мислення виходять з того, що знання про світ дається прямо, безпосередньо, в акті інтуїції, поза рамками логіки, і тому його не можна адекватно виразити звичайною мовою. Аналогічно в європейській науці атомний і субатомний рівні реальності неможливо описати класичною логікою і повсякденною мовою. Східний погляд є органічним, цілісним, холістським, який розуміє феноменальний світ як маніфестацію Єдиного. Квантова механіка також засвідчує про незастосовність поняття “індивідуальна річ” в області мікросвіту. Східна мудрість не бачить різниці між живою і неживою природою – весь космос живий, тобто динамічний. Ця ідея релевантна сучасній квантовій фізиці, яка відмічає, що як на рівні мозку, так і фундаментального рівня Всесвіту квантова реальність відіграє ключову роль.

Важливим аспектом нової парадигми вважається органічна вписаність містичного мислення у філософські підстави теорій сучасної науки [2510, с. 210-220]. Р. Шелдрейк, А. Янг, Ф. Чу, К. Прібрама, Дж. Уїлер, Д. Бом, Е. Вігнер, Ф. Капра, С. Гроф, А. Янг й ін. інтерпретують простір і час, описувані релятивістською квантовою теорією, у дусі ідеалістичної методології з відповідними світоглядними узагальненнями. Дж. Уїлер, розглядаючи різні сигнатури ідеальної сферичної моделі Всесвіту як функції часу, родить висновок, що старе слово “спостерігач” необхідно замінити словом “учасник” [2813, р. 30]. Така модель Всесвіту, у якому людина є активним співучасником всіх подій, виходить зі старої ідеї суб’єктивного ідеалізму Берклі та Юма: існувати – значить бути сприйманим. У рамках такого підходу робиться висновок про те, що “спостерігач-співучасник” дає світові можливість стати дійсністю.

Д. Бом, творець теорії прихованого порядку, сформулював так звану “голокінетичну” парадигму, що у принципі відповідає уявленням про світ з точки зору квантових феноменів (ця парадигма знаходиться у певному відношенні до голографічної гіпотези К. Прібрама, відповідно до якої “усяке мислення включає, крім маніпуляцій знаками і символами, топографічний компонент” [1895; 2787]; це відношення можна визначити як відношення макрокосму до мікрокосму: тут спостерігач і те, що спостерігається, складають фундаментальну єдність: в основі його космологічної теорії лежить багатозначна, подібна буддистській, голографічна логіка [2811, р. 124-137], яка може бути зрозуміла при звертанні до n-мірного гіперпростору. Специфіка цього нескінченного простору полягає в тому, що дві сутності можуть спільно займати те ж саме місце в той же самий час. Основна ідея бомівської космології: реальність одна, вона є непорушною, неподільною цілісністю, аспектами якої виступають матерія і свідомість. Згідно Д. Бому, існує “зовнішній порядок”, що виявляється в різних станах “матерії-енергії” – від досить грубої, щільної і стабільної матерії (яка приймається нашими органами почуттів у просторово-часовій області), до витонченої, чуттєво не сприйманої, внутрішнього (духовного) порядку, подібного до прихованого порядку в голограмах, до якого ми рухаємося духовно, і усередині “холоруху” приходимо в кінцевому рахунку до Вищої свідомості. Ця духовна сутність “лежить поза мовою, і ми можемо найкраще охопити неї за допомогою метафор” [2811, р. 124].

Розглядаючи роль суб’єкта пізнання в дослідженні мікросвіту, Ф. Капра робить висновок про те, що в міру подальшого проникнення в субмікроскопічний світ ми прийдемо до розгляду світу як системи неподільних, взаємодіючих компонентів з людиною як інтегральною частиною цієї системи [2510].

Отже, зазначені моделі Всесвіту, у якому людина є співучасником (антропний космологічний принцип), ведуть до тез про неможливість провести розходження між внутрішнім і зовнішнім, суб’єктом і об’єктом, про їхню фундаментальну єдність при ведучій ролі свідомості, що знаходиться поза емпіричним простором-часу й охоплює весь Всесвіт. Ці погляди виникли на основі прямого звертання до езотеричної, релігійно-містичної традиції у філософських вченнях Сходу і Заходу. Нейроголографічна концепція К. Прібрама, голокосмічна парадигма Д. Бома інтерпретуються як сучасний еквівалент Брахмана Веданти й Упанишад, Пуруши і Пракрити санкхья-йоги, Дхарми буддизму, Дао даосизму, Єдиного Платона і Плотина, Природи Спінози [2811, р. 35].

Відтак, взаємне просякнення форм суспільної свідомості йде в руслі процесів глобалізації, що у даний час розвертаються в соціально-економічній, політичній, науковій, світоглядній, психолого-педагогічній площинах суспільної свідомості.

У буддизмі розвиток парадоксального мислення найбільш яскраво простежується у його наріжному філософському й психологічному джерелі – Діамантовій сутрі [2315], що складається з парадоксальних діалогів, які відбулися між Буддою та одним з його учнів. Ці діалоги покликані розвинути почуття парадоксу, який, як вважалося, приводить до просвітлення й спасіння, оскільки в буддизмі один із шляхів спасіння полягає в осягненні принципу недUALності як парадоксальної єдності протилежностей. А одна з гілок буддизму, дзен-буддизм, реалізує духовний розвиток людини завдяки стану "дзен", один із засобів досягнення якого – коан, який кристалізує парадоксальне світлобачення.

Слід відмітити, що в християнстві ми також зустрічаємо потребу парадоксального мислення, яка витікає з рефлексії парадоксальної таємності природи Вищої реальності. Як пише О.Клеман, у Богові міститься "невичерпна парадоксальна таємність" [1044, с. 250, 330].

У діалогах Діамантової сутри, які мають парадоксальний зміст, визнається, що "ретельне вивчення подібного роду розмов зможе породити розум, сповнений віри, якщо до цих розмов будуть ставитись, як до істини". Таким чином, визнається, що парадоксальні діалоги утверджують у людині віру, оскільки, як говориться в Діамантовій сутрі, "будуть люди, які, почувши і ретельно вивчивши ці розмови, досягнуть єдиної думки, що породить у них чисту віру" [2315]. Ми бачимо, що тут віра так чи інакше пов'язується із почуттям парадоксу, оскільки як віра, так і парадокс виключають критичне мислення людини ("вірую, тому що це є абсурдним") й виявляють принципову невизначеність, що на мові науки позначається як ймовірно-потенційна сутність.

Віра, в традиції християнства розуміється як устремління до принципово прихованого й невидимого, тому що "віра ж є здійснення очікуваного і впевненість у невидимому" (Євр. 11, 1). Як вказується в християнському катехізисі митрополита Філарета, "віра є впевненість у невидимому – як у видимому, у бажаному й очікуваному – як у сьогоднішньому". Тобто тут віра полягає в спрямованості до потенційно-можливого, ймовірного, бажаного, прихованого. Сучасна наука також оперує ймовірними, потенційно-можливими, абстрактними категоріями та ґрунтується на певних принципах, у які вірять (у квантовій теорії використовується узагальнююча категорія поля амплітуди ймовірності, яка визначає можливість виявлення квантів поля у відповідних місцях простору-часу). Як писав академік Л.С. Берг, головний постулат, з яким природознавець підходить до розуміння природи – це той, що в природі взагалі є сенс, що її можливо осмислити і зрозуміти, що між законами мислення, з одного боку, і ладом природи, з другого, є деяка передвстановлена гармонія; без цього мовчазного припущення ніяке природознавство неможливе.

І якщо віра вважається одним із пріоритетів релігійної свідомості, то в науці віра також покладається у витках наукової думки, оскільки мова науки – це логіка, яка як сутність, що все принципово доводить, сама базується на аксіомах, що мають "логічний імунітет".

З цією обставиною пов'язаний відома обмеженість логічного мислення, оскільки повне логічне обґрунтування всіх без виключення положень будь-якої теорії принципово неможливо. Про це доводить теорема неповноти К. Гьоделя, яка говорить, що у достатньо багатій формалізованій мові є істинні твердження, які принципово неможливо довести (чи заперечити) за допомогою засобів, що формалізовані у межах цієї мови.

Ця обставина виявляє проблему реальності світу. Як визнає матеріалістична філософія, істина про реальність світу не є прерогативою теорії, але здорового глузду [395]. Таким чином, питання про реальність нашого світу не входить у прерогативу чистої теорії (Р. Карнап), коли, як писав В. Гейзенберг, значення всіх понять і слів, що утворюються за допомогою взаємодії між світом і нами самими, не можуть бути точно визначені, тому шляхом тільки раціонального мислення не можна прийти до абсолютної істини.

Ось чому зараз у науці актуальним є пошук окрім логічних і позалогічних критеріїв раціонального знання, що формують підґрунтя для концептуалізації парадоксального принципу єдності світу, які потребують докорінної переоцінки наукових "цінностей", а це у свою чергу передбачає, перш за все, інтеграцію науково-теоретичного та релігійно-міфологічного способів пізнання світу, розробку нових системних універсалій, концептуалізацію нових узагальнень, розвиток нової наукової парадигми.

Дослідження світу під кутом зору цієї нової наукової парадигми І.Р. Пригожина, Р. Шелдрейка, А. Янга, Ф. Чу, Д. Бома, К. Прібрама, Ф. Капри, С. Грофа, В.П. Казначеева та ін. створює ситуацію, коли "західна наука наближається до зсуву парадигми... зсуву, який змінить наші поняття про реальність та людську природу, який перекине міст через пролом між стародавньою мудрістю та сучасною наукою, примирить східну духовність із західним догматизмом" [646, с. 24].

Поява нової наукової парадигми була викликана цілим рядом наукових відкриттів, що не уклалися в прокрустове ложе класичних уявлень. Виявлені на початку ХХ століття Б. Расселом, Ж. Рішаром, К. Греллінгом, А. Ейнштейном й іншими антиномії пізнання та парадокси буття поставили під сумнів правомірність існування фундаментальних понять найбільш "точних" наук, таких як логіка та математика. Принцип "самоочевидності" наукових аксіом виявився недостатнім стосовно відкритихся протиріч та принципових неузгодженостей в основах математичної теорії множин, стосовно результатів,

отриманих в області неевклідових геометрій та нетрадиційних логічних систем, стосовно парадоксів корпускулярно-хвильових властивостей світла й ін. Дослідники дійшли висновку, що пряме сприйняття буття, котре втілюється в абстрактних поняттях та законах, виявляє зневагу деякими боками реальності, при описі котрої наука втратила якусь глибинну сполучну ланку, а такі незводні один до одного феномени, як матерія і свідомість можуть бути лише вкладеними одна в одну проєкціями більш фундаментальної сутності.

Розглянемо деякі з парадоксальних діалогів Діамантової сутри. Тут говориться, що “прикрашаючий землі Будди – в дійсності не прикрашає їх. Це і називається прикрасою”. Або: “якщо свідомість перебуває в якомусь предметі, то саме тоді вона не має перебування... про всі порошини Такий, Який Приходить, проповідував як про не-порошини. Це і називають порошинами... Такий, Який Приходить, проповідував про світи як про не-світи. Це й називають світами... Такий, Який Приходить, говорив, що сукупність всіх ознак не є сукупністю. Це й іменують сукупністю всіх ознак ” [2315].

Ці парадокси, які можна інтерпретувати логічним чином (“коли ми говоримо про А як про не-А, то ми говоримо про А”), відображають парадоксальну сутність логіки визначення, котра, як мова науки, вчить, що визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення й співставлення з іншими предметами, кожен із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі: коли ми говоримо про предмет (А), тобто визначаємо його, то ми говоримо про інші предмети (не-А), у функціональній площині яких наш предмет знаходиться і з якими ми його порівнюємо.

Таким чином, якщо ми говоримо про А (про якийсь предмет), тобто, якщо ми визначаємо даний предмет, ми, фактично, говоримо про інші предмети, що є зовнішніми до нього, і це називається “визначення предмета”. Ми бачимо, що неможливо визначити предмет, виходячи з нього самого. Це відповідає Гегелю, який вказував, що визначеність є таке заперечення, яке, разом з тим, є і твердження [552, т. 5, с. 106].

Парадокс логіки визначення знаходить свої втілення як у царині фізики (у вигляді корпускулярно-хвильового дуалізму та ін. парадоксів), так і математики. Тут відомі парадокси математичної теорії множин, які ілюструються парадоксом Б. Рассела про “Брадобрія”, що формулюється наступним чином: сільський брадобрій має право голити тільки тих мешканців села, які не голяться самі; виникає запитання, чи має право голити себе цей брадобрій, оскільки якщо він голиться, то не має такого права, а якщо не голиться, то таке право має. Виходить, він одночасно може і не може голити себе.

Річ у тім, що тут брадобрій втілює принцип самодетермінації, тобто принцип циклопричинності: він функціонально (логічно) визначає себе, в той час коли всі мешканці села підпадають під “вплив” принципу лінійної причинності, бо вони детермінуються (логічно визначаються) дещо іншим, зовнішнім по відношенню до них.

Цей парадокс впливає з тієї обставини, що тут у рамках одного причинно-логічного контексту сполучаються два протилежних причинних статуси, лінійний та циклічний детермінізм.

Те ж саме можна сказати стосовно відношення між раціональними та ірраціональними числами, коли раціональні числа виражають дискретно-однозначний аспект реальності, а ірраціональні – континуально-багатозначний (невизначений) її бік. Дійсно, корінь квадратний з двійки виражається ірраціональним числом, а також конкретним відрізком на прямій, якій неможливо точно виразити через раціональне число.

Отже, парадоксальний аспект буддизму певним чином узгоджується з парадоксами логіки як науки, що зумовлює пошуки нових логічних мов: виявляється, що між логічними твердженням та запереченням можливе дещо третє, яке їх інтегрує. При цьому сама Істина постає “єдністю протилежностей” [2508], а логіка як наука з класичної двозначної перетворюється на тризначну (багатозначну), що дає підстави для постулювання тризначної культури та філософії [2704], а також для “закона виключного четвертого” [1963].

Парадоксальний аспект логік втілюється у некласичних (багатозначних, модальних і т.д.) логіках. Тут доречно привести одну з таких логік – індійську, де в сфері відносин логічних термінів твердження і заперечення виявляються чотири логічно рівнозначні альтернативи: або твердження; або заперечення; і те, і інше одночасно; ні те, ані інше. Дану логіку Ю.А. Урманцев використовує для аналізу “філолофсько-світоглядних переваг”. Тут можна говорити про чотири альтернативи в плані співвідношення категорій суб’єктивного й об’єктивного (матеріального й ідеального):

1. Суб’єктивну реальність як єдино можливу визнають соліпсистичні (йогачари, Брюне, Беркли й ін.).
2. Об’єктивну реальність як єдино можливу визнають вульгарні матеріалісти, “наукові матеріалісти”, чарваки, Демокрит, Бекон, Маркс, Енгельс, Ленін і ін.
3. Обидві ці реальності як незвідні одна до одної, як взаємно паритетні визнають дуалісти (саутрантики, картезіанці).
4. Існування обох реальностей заперечують мадхьямики [2359].

Ці чотири фундаментальні стани можна зіставити зі схемою “гносеологічно-світоглядних переваг” згідно Ю.А. Урманцеву, який використовує принцип “чотирьох альтернатив” для класифікації підходів до вирішення основного питання філософії:

- 1) або суб’єктивна реальність є первісною;
- 2) або об’єктивна;

3) або перша та друга одночасно;

4) жодна з них.

Принцип чотирьох переваг виявляється і в тому, що "Порівняння релігія та філософія показують, що Думаючий може вважати себе смертним, безсмертним, одночасно смертним та безсмертним (реінкарнація) чи навіть неіснуючим (буддизм)" [2348, с. 26].

Переходячи до наступного рівня узагальнення у рамках проблемної сфери нашого дослідження, парадоксальний тип мислення можемо назвати фрактально-голограмним трансформувальним парадоксальним мисленням [2563]. Розглянемо його особливості.

2.2.5. Головні особливості фрактально-голограмного трансформувального парадоксального мислення

Рівність без розмаїття – це погана рівність; розмаїття без рівності – це погане розмаїття.

Афоризм дзен [1017, с. 28]

Психоделічні стани пропонують безліч емпіричних альтернатив лінійному часу і тривимірному простору, які характеризують наше повсякденне існування... час здається сповільненим або незвичайно прискореним або ...тече у зворотний бік... Сприйняття простору може зазнавати аналогічних змін... Розмір сприйманих об'єктів покриває весь можливий діапазон – від атомів, молекул і окремих клітин до гігантських небесних тіл, сонячних систем і галактик

С. Гроф [648, с. 50-52]

Досліджувати – це бачити те, що всі бачили, але думати так, як ніхто не думав

Р. Докінз

Тільки сукупність двох процесів творення і руйнування, характеризує живе тіло. Організм живе тільки поки він руйнується.

К.А. Тімірязєв

*Быть может, эти электроны –
Миры, где пять материков,
Искусства, знания, войны, троны
И память сорока веков!
Еще, быть может, каждый атом –
Вселенная, где сто планет;*

*Там все, что здесь, в объеме сжато,
Но также то, чего здесь нет.
Их меры малы, но все та же
Их бесконечность, как и здесь;
Там скорбь и страсть, как здесь, и даже
Там та же мировая спесь.*

В. Брюсов. "Світ електрона"

Свідомість не володіє локальністю, а "пронизує" весь світ у цілому

Е.Г. Уоркер

У діалектичній філософії існує теза про тотожність буття і мислення. Оскільки мислення виникає з буття, зароджується і формується в надрах останнього, то це мислення, по-перше, має бути побудованим і функціонувати за принципами, властивими всім формам буття і буттю в цілому, і по-друге, мислення має відображати буття і його закони в ідеальному вигляді.

Саме тому можна вважати, що в мисленні не може бути того, чого немає в бутті. Проте мислення оперує абстрактними онтологічними і аксіологічними категоріями, багато з яких в бутті людини можуть бути зафіксовані, виявлені тільки на рівні метафор. Наприклад, людська любов як ідеальні взаємини між людьми знаходить такі цілком космологічні заломлення, як "космічна любов", "космічна симпатія", які виявляються у відносинах між космічними об'єктами (у вигляді, наприклад, несилівої неспричинної кореляції квантово-фотонних об'єктів, що ілюструються парадоксом "Ейнштейна-Подольського-Розена").

Фрактально-голографічна природа Всесвіту (*фрактал* – це об'єкт, у якому частини деяким чином подібні до цілого, тобто окремі складові частини є самоподібними; прикладом такого об'єкта може бути деревоподібне розгалуження: в той час як кожна гілка і кожне послідовно зменшуване розгалуження відрізняються, вони якісно подібні у своїй структурі всьому дереву – такий об'єкт має фрактальну розмірність) з позиції тези про тотожність буття і мислення знаходить віддзеркалення у формі цілісного фрактально-голографічного гештальт-мислення. Це мислення характеризується парадоксальністю, багатозначністю, а-логічністю (і пралогічністю), діалектичними і одночасно науковими рисами. Воно є формою розвитку пралогічного мислення представників стародавніх цивілізацій, які психізували світ, сприймали його як тотальну цілісну психічну єдність. Саме на основі такого фрактального мислення можливий синтез знань, який реалізується як єдність релігійного (правопівкульового) і наукового (лівопівкульового) стратегій пізнання світу.

Слід зазначити, що фрактальне мислення знаходить віддзеркалення в законі діалектики – "загальний зв'язок явищ". Саме фрактально-голографічне мислення, яке відображає єдність всього розмаїття Всесвіту, виражає пафос закону про загальний зв'язок явищ: якщо все взаємозв'язано зі всім, то у всьому є все, коли "в піщинці може відбиватися весь Усесвіт".

Цей висновок ілюструється містичним уявленням Східної філософії про Всесвіт як “*парадоксальну Башту*”: “Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незлічними коштовними каменями всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикрашена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші” [2805, р. 183; 976, с. 267]

Фрактально-голограмна сутність світу виявляється й у логіці визначення, яка вчить: визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення з іншими предметами, кожний із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі. Тому, у формально-логічний “склад” будь-якого предмета входять усі без винятку предмети та явища нашого світу, подібно до того, як кожна елементарна частка, по суті, складається з усіх елементарних часток (М.А. Марков [1436, с. 140]).

Подібним чином і лексичне значення слова реалізується у його синтаксичній конструкції у сполученні й взаємодії з іншими словами, кількість та склад яких може бути нічим не обмеженим. Подібним же чином властивості окремого предмета не існують самі по собі, а виявляються лише в процесі співвідношення, взаємодії цього предмета зі своїм оточенням. Тобто, предмет не існує як щось ізольоване, а інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту і, по суті, є цим Всесвітом, що помітно на фундаментальному квантовому рівні світу, де він є “єдиним нерозривним комплексом” (І.З. Цехмістро), який співвідноситься з поняттям “голографічного універсуму” (Д. Бом), або Цілого. Таким чином, з позиції логіки визначення предмет, що визначається, представляє собою цілісний світ (клас) предметів, у якому існує, подібно до того, як елементарна частка, принаймні теоретично, є цілісним мікросвітом.

Фрактально-голографічна природа Всесвіту відбивається в таких феноменах психології К. Юнга [2686–2688], як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічних непричинних зв'язках*, які виявляються, наприклад, у випадках, коли спостерігається збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними.

К. Юнг визначає синхронію як епізоди психічного стану, що змінюються у часі з однією або більше зовнішніми подіями, які сприймаються як глибоко значущі паралелі стану душі індивіда в даний момент". Дані випадки були згруповані К. Юнгом у три групи [574].

1. Збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, яка відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними. Наведемо приклад [див. 2348, с. 117]. На одній з лекцій професор Г. Вейнберг спробував змусити своїх студентів побачити вадку *ідентифікаційних тверджень*, прихованих у вислові “Джон Кеннеді – президент США”. Доктор Вейнберг указував на такий момент: усі виходили з того, що обставини не змінилися з тих пір, як ми ввійшли в цю аудиторію”. Це припущення не піддає перевірку ніхто із студентів, які наполягали на тім, що це питання зовсім ясне. Для Вейнберга і його студентів цей урок виявився більш драматичним, ніж вони могли очікувати, оскільки лекція відбулася 22 листопада 1963 року, і незабаром усі довідалися, що Джон Кеннеді загинув від кулі вбивці не тільки саме в той день, але й у ту годину, коли йшли заняття. Таким чином, коли питання обговорювалося, президента по імені Джон Кеннеді вже не існувало.

2. Збіг психічного стану з відповідною (більш-менш одночасною) зовнішньою подією, що має місце поза полем сприйняття (тобто на відстані) і тільки згодом верифікується. Ілюструючи дану групу фактів, К. Юнг указував на випадок з біографії Сведеборга, коли той, перебуваючи в іншому місті, “побачив” пожежу рідного Стокгольма, що дійсно мало місце як раз у той момент. Тут переборюються просторові обмеження, що накладаються принципом причинного пояснення

3. Збіг психічного стану з відповідною, але ще не існуючою, майбутньою подією, що віддалена в часі і, таким чином, може бути перевірена лише згодом. Прикладами є пророчі сни, у яких людина бачить власне майбутнє, або майбутнє близьких їй людей. У цих випадках час втрачає абсолютне значення, стаючи відносним.

Наведемо приклад однієї із синхроній.

У одній із своїх праць К. Юнг повідомляє про забавну історію мосьє Дешама і особливого роду пудингу із сливами, про яку розповів відомий французький астроном Фламмаріоном. Коли Дешам був хлопчиком, він одержав шматок цього особливого пудингу від мосьє де Фонжібу. Десять подальших років він не мав можливості знову спробувати це рідкісне блюдо, поки не побачив його в меню одного з паризьких ресторанів. Він попросив офіціанта принести його, але з'ясувалося, що останній шматок цього пудингу вже замовлений і замовлений саме мосьє де Фонжібу, який випадково зайшов у цей ресторан саме цього дня.

Багато років після цього мосьє Дешам був запрошений на вечерю, на якій цей пудинг повинен бути, що називається, цвяхом програми. Поглинаючи його, Дешам подумав, що не вистачає тільки мосьє де Фонжібу, який вперше познайомив його з цим делікатесом і без якого не обійшлася його друга зустріч з цим блюдом у паризькому ресторані. У цю хвилину задзвонив дверний дзвоник і до кімнати увійшов немолодий чоловік, що виглядав дуже збентеженим. Це був мосьє де Фонжібу, що опинився тут абсолютно випадково, – йому просто дали невірну адресу.

Існування подібних неймовірних збігів важко привести у відповідність з тими законами Всесвіту, які були вироблені матеріалістичною наукою, що описує світ з точки зору причинно-наслідкових зв'язків. І ймовірність того, що дещо подібне відбудеться випадково, настільки нескінченно мала, що не може навіть розглядатися як серйозне пояснення. Набагато простіше уявити собі, що подібні збіги мають якість глибоке значення і є результатом жарту космічного розуму. Це пояснення особливо правдоподібно, якщо збіги містять елемент гумору, як воно часто і трапляється. Хоча випадковості подібного роду надзвичайно цікаві і самі по собі, роботи К. Юнга додають інший вимір, що зачаровує та змушує серйозно ставитись до цього аномального явища.

Наведемо деякі інші синхронії.

САМЫЕ УДИВИТЕЛЬНЫЕ СОВПАДЕНИЯ В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

<http://gabdullin.name/2009/04/20/samye-udivitelnye-sovpadeniya-v-istorii-chelovechestva/>

Ети совпадения настолько невероятны, что не могли прийти в голову ни одному писателю-фантасту. Фантасты попросту не решились бы написать такое, побоявшись упреков в вызывающей неправдоподобности. Лишь сама жизнь вправду столь причудливо переплетает нити человеческих судеб. Ее никто не отважится обвинить во лжи.

Жители шотландской деревни смотрели в местном кинотеатре фильм "Вокруг света за 80 дней". В момент, когда киногерои садились в корзину воздушного шара и обрубили канат, раздался странный треск. Оказалось, на крышу синематографа упал... толь-в-точь такой же, как в кино, воздушный шар! А было это в 1965 году.

Когда американский астронавт Нейл Армстронг ступил на поверхность Луны, первое, что он произнес, было: "Желаю успеха, мистер Горски!". Фраза означала вот что. Ребенком Армстронг случайно подслушал ссору соседей – семейной пары по фамилии Горски. Миссис Горски ругала мужа: "Скорее соседский мальчишка слетает на Луну, чем ты удовлетворишь женщину!". И вот на тебе, совпадение! Нейл действительно полетел на Луну!

На загородном итальянском шоссе столкнулись два автомобиля. Однако оба водителя не пострадали. На радостях они решили познакомиться и... назвали одни и те же имя и фамилию. Обоих звали Джакомо Феличе, что, кстати, в переводе означает "счастливейший"!

В 30-х годах прошлого века Джозеф Фиглок, житель города Детройт, шел по улице, и, как говорится, никого не трогал. Вдруг из окна многоэтажного дома в буквальном смысле на голову Джозефа свалился... годовалый ребенок. Оба участника происшествия отделались легким испугом. Позже выяснилось, что молодая и неосторожная мамаша попросту забыла закрыть окно, а любопытное чадо забралось на подоконник и, вместо того, чтобы погибнуть, оказалось в руках у своего ошеломленного невольного спасителя. Чудо, скажете вы? А как вы назовете то, что случилось ровно год спустя? Джозеф шел по улице, никого не трогал, и вдруг из окна многоэтажного дома в буквальном смысле на голову ему свалился... тот же самый ребенок! Оба участника происшествия вновь отделались легким испугом. Что это? Чудо? Совпадение?

Как-то знаменитый итальянский актер Марчелло Мастоинни в разгар шумного дружеского застолья запел старинную песенку "Сгорел тот дом, где я так счастлив был...". Не успел он допеть куплет, как ему сообщили о пожаре в его особняке.

В 1966 году четырехлетний Роджер Лозьер чуть не утонул в море возле американского города Салем. К счастью, его спасла женщина по имени Элис Блейз. В 1974 Роджер, которому было уже 12, оплатил услугой за услугу — на том же самом месте он спас тонущего мужчину, который оказался... мужем Элис Блейз.

В 1898 году писатель Морган Робертсон в романе "Тщетность" описал гибель гигантского корабля "Титан" после столкновения с айсбергом в первом своем рейсе... В 1912-м, спустя 14 лет, Великобритания спустила на воду теплоход "Титаник", и в багаже одного пассажира (конечно же совершенно случайно) оказалась книга "Тщетность" о гибели "Титана". Все написанное в книге воплотилось в жизнь, совпали буквально все детали катастрофы: вокруг обоих судов еще до выхода в море была поднята невообразимая шумиха в прессе из-за их огромных размеров. Оба считающихся непотопляемыми судна налетели на ледяную гору в апреле, имея на борту в качестве пассажиров множество знаменитостей. И в обоих случаях авария очень быстро переросла в катастрофу из-за нераспорядительности капитана и нехватки спасательных средств... Книга "Тщетность" с подробным описанием корабля утонула вместе с ним. В 1939-м в районе Атлантики, где затонул "Титаник", ночью плыл другой корабль — "Титаниан". Внезапно внутреннее чутье подсказало что-то рулевому, и он отдал команду "стоп-машина". Когда судно остановилось и стоящие на вахте стали выражать недовольство задержкой, из темноты внезапно вынырнул огромный айсберг и нанес по корпусу сильный, но, к счастью, уже не смертельный удар...

В 1997 году известная советская фигуристка Ирина Роднина приехала вместе со знакомым в Лос-Анджелес и, проходя мимо кафе, стала вспоминать: "Вот здесь когда-то мы с моим первым спортивным партнером Улановым впервые зашли в кафе на свои деньги. Вот за тем столиком..." Каково же было ее удивление, когда за этим столиком она увидела самого Уланова; как выяснилось, он тоже пришел сюда знакомую показать место, где он впервые сидел в кафе "с самой Родниной"!

Самые известные люди-копии, жившие одновременно, — это Гитлер и Рузвельт. Разумеется, они сильно отличались внешне, мало того — были врагами, но зато их биографии во многом были схожи. В 1933 году оба получили власть с разницей всего в один день. День инаугурации президента США Рузвельта совпал с голосованием в немецком Рейхстаге по предоставлению Гитлеру диктаторских полномочий. Рузвельт и Гитлер ровно по шесть лет выводили свои страны из глубокого кризиса, затем каждый из них повел страну к процветанию (в своем понимании). Умерли оба в апреле 1945 года с разницей в 18 дней, будучи в состоянии непримиримой войны друг с другом...

Писатель Евгений Петров имел странное и редкое хобби: всю жизнь коллекционировал конверты... от своих же писем! Делал он это так — отправлял письмо в какую-нибудь страну. Все, кроме названия государства, он выдумывал — город, улицу, номер дома, имя адресата, поэтому через месяц-полтора конверт возвращался к Петрову, но уже украшенный разноцветными иностранными штемпелями, главным из которых был: "Адресат неверен". Но в апреле 1939-го писатель решил потревожить почтовое ведомство Новой Зеландии. Он придумал город под названием "Хайдбердвилл", улицу "Райтбич", дом "7" и адресата "Мерилла Оджина Уэйзли". В самом письме Петров написал по-английски: "Дорогой Мерилл! Прими искренние соболезнования в связи с кончиной дяди Пита. Крепись, старина. Прости, что долго не писал. Надеюсь, что с Ингрид все в порядке. Целуй дочку от меня. Она, наверное, уже совсем большая. Твой Евгений". Прошло более двух месяцев, но письмо с соответствующей пометкой не возвращалось. Решив, что оно затерялось, Евгений Петров начал забывать о нем. Но вот наступил август, и он дождался... ответного письма. Поначалу Петров решил, что кто-то над ним подшутил в его же духе. Но когда он прочитал обратный адрес, ему стало не до шуток. На конверте было написано: "Новая Зеландия, Хайдбердвилл, Райтбич, 7, Мерилл Оджин Уэйзли".

И все это подтверждалось синим штемпелем "Новая Зеландия, почта Хайдбердвилл". Текст письма гласил: "Дорогой Евгений! Спасибо за соболезнования. Нелепая смерть дяди Пита выбила нас из колеи на полгода. Надеюсь, ты простишь за задержку письма. Мы с Ингрид часто вспоминаем те два дня, что ты был с нами. Глория совсем большая и осенью пойдет во 2-й класс. Она до сих пор хранит мишку, которого ты ей привез из России". Петров никогда не ездил в Новую Зеландию, и поэтому он был тем более поражен, увидев на фотографии крепкого сложения мужчину, который обнимал... его самого, Петрова! На обратной стороне снимка было написано: "9 октября 1938 года". Тут писателю чуть плохо не сделалось — ведь именно в тот день он попал в больницу в бессознательном состоянии с тяжелейшим воспалением легких. Тогда в течение нескольких дней врачи боролись за его жизнь, не скрывая от родных, что шансов выжить у него почти нет. Чтобы разобраться с этими то ли недоразумением, то ли мистикой, Петров написал еще одно письмо в Новую Зеландию, но ответа уже не дождался: началась вторая мировая война. Е. Петров с первых дней войны стал военным корреспондентом "Правды" и "Информбюро". Коллеги его не узнавали — он стал замкнутым, задумчивым, а шутить вообще перестал.

В 1942 году самолет, на котором он летел в район боевых действий, пропал, скорее всего, был сбит над вражеской территорией. А в день получения известия об исчезновении самолета на московский адрес Петрова поступило письмо от Мерилла Уэйзли. Уэйзли восхищался мужеством советских людей и выражал беспокойство за жизнь самого Евгения. В частности, он писал: "Я испугался, когда ты стал купаться в озере. Вода была очень холодной. Но ты сказал, что тебе суждено разбиться в самолете, а не утонуть. Прошу тебя, будь аккуратнее – летай по возможности меньше".

ИМЕЕТСЯ ЛИ РАЗГАДКА У ТАИНСТВЕННЫХ СОВПАДЕНИЙ

<http://www.balatsky.de/humour/mystic.htm>

<http://rubezhnoe.org.ua/forum/48-2895-1>

В жизни самых отъявленных скептиков и материалистов случаются невероятные, необъяснимые совпадения, когда поневоле начинаешь задумываться о каком-то мистическом предначертании судьбы. Можно ли объяснить удивительные совпадения слепой игрой случая или у науки имеются на этот счёт другие теории? Объяснить загадочные явления пытались многие выдающиеся умы, но силы разума для решения этой задачи пока не хватает.

Эдгар По в "Истории Артура Гордона Пима" рассказывает, как после кораблекрушения и скитаний в океане экипаж съел боя Ричарда Паркера. В 1884 году после крушения яхты "Минут" матросы съели юнгу Ричарда Паркера.

6 августа 1978 года в 21.40 неожиданно зазвонил любимый будильник папы Павла VI, который 55 лет служил исправно и был поставлен на 6 утра, но именно в тот момент его хозяин закончил свой земной путь.

Знаменитый актёр Энтони Хопкинс, получив роль в фильме "Девушки с Петровки", купить роман нигде не мог, но нашёл на скамейке эту книгу, причём с пометками автора, сделанными для режиссёра.

У побережья Уэльса в проливе Менаи 5 декабря 1664 года затонул корабль. Из 81 пассажира спасся всего один – его звали Хью Уильямс. Ровно через 121 год 5 декабря 1785 года, в этом же проливе снова затонуло судно. Выжил один пассажир. По имени Хью Уильямс. Прошло ещё 75 лет, настало 5 декабря 1860 года. Единственного пассажира, спасённого с маленькой затонувшей в этот день шхуны, звали... Хью Уильямс!

Можно ли объяснить случайным совпадением трагическую судьбу президентов США, избранных в год, который заканчивается нулем? Линкольн (1860), Гарфилд (1880), Маккинли (1900), Кеннеди (1960) были убиты, Гаррисон (1840) умер от воспаления лёгких, Рузвельт (1940) – от полиомиелита, Хардинг (1920) перенёс тяжёлый инфаркт. Покушение было совершено на Рейгана (1980). В 2000 году в Белый дом пришёл Буш. Лично его судьба бережёт, но именно при Буше на территории его страны случился самый страшный в истории террористический акт.

Два президента – одна судьба. Авраам Линкольн был избран в конгресс в 1846 году, Джон Кеннеди – в 1946 году. Линкольн был избран президентом в 1860-м, Кеннеди – в 1960 году. Оба президента были смертельно ранены в пятницу, пулей, попавшей в голову сзади, в присутствии жены. У обоих президентов по одному ребенку погибло до победы на выборах и по одному – во время пребывания в Белом доме. Линкольн был убит в Театре Форда. Кеннеди был убит в "Линкольне" – машине фирмы "Форд". Преемниками погибших президентов стали вице-президенты, которые носили одну и ту же фамилию – Джонсон. Эндрю Джонсон родился в 1808 году, Линдон Джонсон – в 1908 году. Фамилия личного секретаря Линкольна – Кеннеди, фамилия секретаря Кеннеди – Линкольн. Оба настаивали на изменении планов в день убийства. Кандидатуру Авраама Линкольна предложил военно-морской министр Джон Кеннеди. Убийца Линкольна Джон Бут родился в 1839 году, убийца Кеннеди Ли Харви Освальд – в 1939 году. Оба были убиты без суда. Джон Бут выстрелил в Линкольна в театре и был пойман на складе. Освальд стрелял из окна склада и был пойман в кинотеатре. LINCOLN и KENNEDY – по 7 букв, ANDREW JOHNSON и LYNDON JOHNSON – по 13 букв, JOHN WILKES BOOTH и LEE HARVEY OSWALD – по 15 букв. Незадолго до смерти Линкольн побывал в городке Монро (штат Мэриленд); у Кеннеди незадолго до смерти был роман с Мэрилин Монро.

Наполеон I родился в 1769 году (1769–1821). Через 120 лет годился Гитлер (1889–1945). К власти Наполеон пришел в 1804 году. Через 129 лет, в 1933 году к власти пришел Гитлер. В 1809 году Наполеон вошел в Вену. Через 129 лет, в 1938 году в Вену вошел Гитлер. Наполеон напал на Россию в 1812 году. Через 129 лет, в 1941 году на Россию напал Гитлер. Наполеон проиграл войну в 1814–1815 годах. Через 129 лет Гитлер проиграл свою войну, это произошло в 1945 году. В это время Гитлеру исполнилось 56 лет, как и Наполеону в день своего краха исполнилось 56 лет.

Линкольн (1809–1865), 16-й президент США, избран на этот пост в 1861 году. Кеннеди (1917–1963), 35-й президент США, стал президентом через сто лет, в 1961 году. Оба они были убиты в пятницу в присутствии своих жен. Преемником Линкольна был Джонсон (1808–1875), 17-й президент США. Преемником Кеннеди стал также Джонсон (1908–1973), 36-й президент США. Второй Джонсон родился через сто лет после первого Джонсона. Убийца Линкольна – Джон Уилс Бут, родился в 1836 году. Убийца Кеннеди, Ли Харвей Освальд, родился через сто лет, в 1936 году. Оба они были выходцы с юга США, оба были убиты до суда. Секретарь Линкольна, по фамилии Кеннеди, настойчиво советовал ему не посещать театра в день убийства. Секретарь Кеннеди, по фамилии Линкольн, также советовала ему не ехать в Даллас, где он был убит.

Наталья и Сергей Чудовы пишут, что, как учит астрономия, небесный (звездный) свод совершает свой полный оборот за 25920 лет, составляя как бы одни астрономические сутки планеты Земля. Атлантида, как свидетельствуют легенды, погибла около 12 тыс. лет назад. Древние утверждали: все повторяется через 10–12 тыс лет, что составляет половину астрономических суток Земли (или человечества). 1680 лет — наиболее вероятный интервал, через который повторяются многие исторические события, появляются "двойники", ибо если считать, что "один час истории" равняется средней продолжительности человеческой жизни, равняющейся около 70 лет, то 1680 лет составляют 24 часа. Именно через этот промежуток времени на историческом горизонте появляются двойники: Корнелий Тацит и Пушкин, Федр и Крылов, Траян Марк Ульпий и Александр I, Нерон и Павел I, Агриппина-младшая и Екатерина II, Агриппа Поступ и Петр III, Лжеагриппа и Пугачев, Юлий Цезарь и Петр I.

Людовику XVI предсказали, что он умрет 21 числа. Перепуганный король 21 числа каждого месяца сидел, запершись в своей спальне, никого не принимал, не назначал никаких дел. Но предосторожности оказались тщетны! 21 июня 1791 года Людовика и его жену Марию-Антуанетту арестовали. 21 сентября 1792 года во Франции была провозглашена республика и отменена королевская власть. А 21 января 1793 года Людовика XVI казнили.

В 1867 году наследник итальянской короны герцог д'Аоста сочетался браком с принцессой Марией дель Поццоделла Кистерна. Спустя несколько дней служанка принцессы повесилась. Затем привратник перерезал себе горло. Королевский секретарь убится, упав с лошади. Друг герцога умер от солнечного удара... Само собой, после столь чудовищных совпадений жизнь молодоженов не заладилась!

В лондонском Гринберри-Хилле были повешены трое убийц. Их фамилии: Грин, Берри и Хилл!

Житель Техаса, США, Аллан Фолби попал в аварию и повредил артерию на ноге. Он наверняка умер бы от потери крови, если бы не проезжавший мимо Альфред Смит, который наложил пострадавшему повязку и вызвал "скорую помощь". Через пять лет Фолби оказался свидетелем автокатастрофы: водитель разбившейся машины лежал без сознания, с разорванной артерией на ноге. Это был... Альфред Смит.

В 1944 году за несколько дней до высадки союзников в Нормандии в английской "Дейли телеграф" был опубликован невинный кроссворд, содержащий все кодовые названия секретной операции по высадке союзнических войск в Нормандии. Ответами были зашифрованные коды ключевой в истории Второй мировой войны операции – вплоть до названия десантной операции Overload. В кроссворде были зашифрованы слова: "Нептун", "Юта", "Омаха", "Юпитер". Разведка кинулась расследовать "утечку информации". Но составителем кроссворда оказался старенький школьный учитель, озадаченный столь невероятным совпадением не меньше военнослужащих.

По странному и пугающему стечению обстоятельств многие уфологи умирали в один и тот же день – 24 июня, правда, в разные годы. Так, 24 июня 1964 года скончался автор книги "За кулисами летающих тарелок" Фрэнк Скалли. 24 июня 1965 года умер киноактер и уфолог Джордж Адамский. А 24 июня 1967 года в мир иной ушли сразу два исследователя НЛО – Ричард Чен и Фрэнк Эвардс.

Знаменитый актер Джеймс Дин погиб в ужасной автомобильной катастрофе в сентябре 1955 года. Его спортивный автомобиль остался цел, однако вскоре после гибели актера, какой-то злой рок начал преследовать машину и всех, кто к ней прикасался. Судите сами: Вскоре после катастрофы автомобиль увезли с места происшествия. В тот момент, когда машину завозили в гараж, ее мотор таинственным образом выпал из кузова, раздробив ноги механику. Мотор приобрел некий врач, который поместил его в свою машину. Вскоре он погиб во время гоночного заезда. Автомобиль Джеймса Дина позже починили, но гараж, в котором его ремонтировали, сгорел. Автомобиль в качестве достопримечательности выставлялся в Сакраменто, упал с подиума и раздробил бедро проходящему мимо подростку. В довершении всего в 1959 году машина таинственным образом (и совершенно самостоятельно) развалилась на 11 частей.

Генри Зигланд был уверен, что смог обвести судьбу вокруг пальца. В 1883 году он порвал со своей возлюбленной, которая, не в силах перенести разлуку, покончила с собой. Брат девушки, вне себя от горя, схватил ружье, попытался убить Генри, и решив, что пуля достигла цели, застрелился сам. Однако Генри выжил: пуля лишь слегка задела лицо и вошла в ствол дерева. Несколько лет спустя Генри надумал спилить злополучное дерево, но ствол был слишком большим, и задача казалась невыполнимой. Тогда Зигланд решил взорвать дерево при помощи нескольких динамитных шашек. От взрыва пуля, которая все еще сидела в стволе дерева, вырвалась на свободу и попала... прямо в голову Генри, убив его на месте.

Истории о близнецах всегда впечатляют, а особенно – эта история о двух братьях-близнецах из штата Огайо. Их родители погибли, когда крошкям было всего несколько недель от роду. Их усыновили разные семьи и разлучили близнецов во младенчестве. Отсюда берет начало череда невероятных совпадений. Начнем с того, что обе приемные семьи, не советуясь и не подозревая о планах друг друга, назвали мальчиков одним и тем же именем – Джеймс. Братья выросли, не подозревая о существовании друг друга, однако оба получили юридическое образование, оба прекрасно чертили и плотничали, оба женились на женщинах с одинаковым именем Линда. У каждого из братьев родились сыновья. Один брат назвал сына Джеймс Алан, и второй – Джеймс Аллан. Затем оба брата оставили своих жен и женились вторично на женщинах... с одинаковым именем Бетти! Каждый из них был владельцем собаки с именем Той... продолжать можно бесконечно. В возрасте 40 лет они узнали друг о друге, встретились и были поражены тем, что все время вынужденной разлуки проживали одну жизнь на двоих.

В 2002 году семидесятилетние братья-близнецы погибли с разницей в час в двух не связанных друг с другом дорожных происшествиях на одном и том же шоссе на севере Финляндии! Представители полиции утверждают, что на этом участке дороги давно не случилось аварий, поэтому сообщение о двух авариях в один день с разницей в час уже стало для них шоком, а уж когда выяснилось, что жертвами стали братья-близнецы, офицеры полиции не смогли объяснить произошедшее ничем иным, как невероятным совпадением.

Близнецы Джон и Артур Мауфорт жили со своими семьями на расстоянии 80 миль друг от друга. Вечером 22 мая 1975 года оба брата почувствовали сильную боль в груди. Их семьи (которые в тот момент и не подозревали, что происходит в семье родственников) практически одновременно поместили обоих братьев в разные больницы. Приблизительно в одно и то же время оба брата скончались от сердечных приступов.

Известный австрийский художник-портретист девятнадцатого века Joseph Aigner несколько раз предпринимал попытки самоубийства. Первый раз он пытался повеситься в возрасте 18 лет, однако был внезапно остановлен непонятно откуда появившимся монахом-капуцином. В 22 года он вновь повторил попытку, и снова был спасен тем же таинственным монахом. Восемь лет спустя художник был приговорен к виселице за свою политическую деятельность, однако своевременное вмешательство все того же монаха помогло смягчить приговор. В возрасте 68 лет художник все же совершил самоубийство (выстрелил из пистолета в висок). Отпелвал его все тот же монах – человек, чьего имени так никто и никогда не узнал. Невыясненными остались и причины столь трепетного отношения монаха-капуцина к австрийскому художнику.

В 1858 году игрок в покер Роберта Фоллона застрелил проигравший ему соперник, заявивший, что Роберт – шулер и выиграл 600 долларов обманом. Место Фоллона за столом освободилось, выигрыш остался лежать рядом, и никто из игроков не хотел занимать "несчастливое место". Однако игру нужно было продолжать, и соперники, посоветовавшись, вышли из салуна на улицу и вскоре вернулись с молодым человеком, случайно проходившим мимо. Новичка посадили за стол и вручили ему 600 долларов (выигрыш Роберта) в качестве начальной ставки. Прибывшая на место преступления полиция обнаружила, что недавние убийцы с азартом режут в покер, а выигрывает ... новичок, который успел обратить 600 долларов начальной ставки в выигрыш размером 2 200 долларов! Разобравшись в обстановке и арестовав главных подозреваемых по делу об убийстве Роберта Фоллона, полиция приказала передать 600 долларов, выигранных покойным, его ближайшему родственнику, которым оказался все тот же удачливый молодой игрок, который не видел своего отца больше 7 лет!

Знаменитый писатель Марк Твен родился в 1835 году, в тот день, когда рядом с Землей пролетала комета Галлея и скончался в 1910 году в день ее следующего появления около земной орбиты. Писатель предвидел и сам предсказал свою смерть еще в 1909 году: "Я пришел в этот мир вместе с кометой Галлея, и в следующем году покину его вместе с ней".

В 1920 году трое англичан путешествовали в поезде в одном купе. В процессе знакомства обнаружилось странное совпадение: фамилия одного из них была Бинкхэм, второго – Пауэлл, а третьего – Бинкхэм-Пауэлл. Ни один из них не состоял в родстве с другим.

В 1975 году житель Бермудских островов, катаясь на мопеде, был случайно сбит такси и погиб на месте. Ровно через год его родной брат погиб в абсолютно таких же обстоятельствах. Совпадение? А что вы скажете на то, что брат погиб, катаясь на том же самом мопеде, был сбит тем же такси и тем же водителем, да еще и с тем же пассажиром в салоне?

В 1920 году американская писательница Энн Пэрриш, находившаяся в то время на отдыхе в Париже, набрела в букинистическом магазине на любимую детскую книжку – "Джек Фрост и другие истории". Энн купила книгу и показала ее своему супругу, рассказав о том, как любила эту книгу в детстве. Муж взял у Энн книгу, открыл ее и обнаружил на титульном листе надпись: "Энн Пэрриш, 209Н, Уэббер-стрит, Колорадо Спрингс". Это была та самая книга, которая когда-то принадлежала самой Энн!

Король Италии Умберто I однажды зашел небольшой ресторанчик города Монца, чтобы пообедать. Заказ у его величества почтительно принимал сам владелец заведения. Взглянув на хозяина ресторана, король вдруг понял, что перед ним — его точная копия. Владелец ресторана и лицом, и телосложением сильно походил на его величество. Мужчины разговорились и обнаружили другие сходства: и король, и хозяин ресторана родились в один день и год (14 марта 1844 года). Они родились в одном и том же городе. Оба женаты на женщинах по имени Маргарита. Хозяин ресторана открыл свое заведение в день коронации Умберто I. Но на этом совпадения не закончились. В 1900 году короля Умберто I известили, что владелец ресторана, в котором король любил время от времени бывать, погиб в результате несчастного случая от выстрела. Не успел король выразить свои соболезнования, как его самого застрелил анархист из толпы, окружившей карету.

Семья Мелкис из Дунстейбла (Бедфордшир, Англия) смотрела по телевизору фильм о "Титанике". В тот миг, когда корабль должен был содрогнуться от удара об айсберг, дом Мелкисов затрещал по швам в результате столкновения со льдиной! Редчайшее явление – ледяной метеорит именно в тот момент проломил крышу и застрял в потолке.

Шутки судьбы невозможно не оценить. Известно, например, что в 1848 году мещанин Никифора Никитина "за крамольные речи о полете на Луну" сослал не куда-нибудь, а в дальнейшее поселение Байконур!

В одном из супермаркетов английского графства Чешир уже 5 лет творятся необъяснимые чудеса. Как только за кассу под номером 15 садится кассирша, так уже через несколько недель она беременеет. Повторяется все с завидным постоянством, итог – 24 беременных. 30 рожденных детей. После нескольких закончившихся "удачно" контрольных опытов, во время которых исследователи подсаживали за кассу добровольцев, научных выводов никаких не последовало. Хотя нет, один вывод есть. Среди бесплодных по врачебным заключениям женщин появились желающие работать кассирами.

Известный американский актер Чарлз Коглен, умерший в 1899 году, был захоронен не на своей родине, а в городе Галвестон (штат Техас), где смерть случайно застала гастролирующую труппу. Через год ураган невиданной силы обрушился на этот город, размыл несколько улиц и кладбище. Герметичный гроб с телом Коглена за 9 лет проплыл в Атлантике по меньшей мере 6000 км, пока, наконец, течение не вынесло его на берег прямо перед домом, где он родился на острове Принца Эдуарда в заливе Св. Лаврентия.

В 1992 году французский художник Рене Шарбонно по заказу мэрии Руана написал картину "Жанна д'Арк на костре". Натурщицей ему служила молоденькая студентка Жанна Ленау. Однако на следующий день после того, как полотно вывесили в просторном выставочном зале, в университетской лаборатории взорвались реактивы. Находившаяся там Жанна не смогла выбраться из помещения и сгорела заживо.

Трагикомический инцидент недавно произошел в Софии. Вор Милко Стоянов, благополучно ограбив квартиру состоятельного гражданина и аккуратно сложив "трофеи" в рюкзак, решил для быстроты спуститься по водосточной трубе из окна, выходящего на безлюдную улицу. Когда Милко находился на уровне второго этажа, послышались свистки полицейских. Растерявшись, он выпустил трубу из рук и полетел вниз. Как раз в тот момент по тротуару проходил какой-то парень, и Милко свалился прямо на него. Подоспевшие полицейские на обоих надели наручники и отвезли их в участок. Выяснилось, что парень, на которого упал Милко, был вором-домушником, которого после множества безуспешных попыток наконец удалось выследить. Интересно, что второго вора тоже звали Милко Стояновым.

По сообщению газеты "Жизнь" [Жизнь. – 2001. – № 16. – 14 сентября. – С. 4-6], на Пасху 2001 года в Иерусалиме было знамение: в ночь с Великой Пятницы на Великую Субботу закровоточила чудотворная икона "Возложение тернового венца на главу Спасителя". Свидетелями этого чуда стали не только тысячи молившихся в Храме паломников, но и недавно избранный Патриарх Иерусалимский Ириней, и руководитель Русской духовной миссии в Иерусалиме иеромонах Феофан. До этого икона кровоточила только дважды в истории, и в обоих случаях в год великих мировых потрясений. "Впервые икона в храме Гроба Господня, – сообщает в газете, – замироточила в 1572 году. Тоже накануне Пасхи, тоже в ночь с Великой Пятницы на Великую Субботу... Через пять месяцев – 24 августа – Карл IX устроил в Париже Варфоломеевскую резню (25 августа по старому стилю день памяти св. ап. Варфоломея). За два дня была уничтожена треть населения Франции...". В 1939 году в ночь с Великой Пятницы на Великую Субботу икона вновь замироточила. "Миро, стекая по алому плащу Христа, попадало на руки Спасителя – и на них появлялись кровотокающие раны. Это продолжалось недолго: на Пасху икона приняла прежний вид... А через пять месяцев – 1 сентября – началась Вторая мировая война, унесшая жизни трети населения Европы". И в этом же году спустя пять месяцев после мироточения – 11 сентября – произошла трагедия в Америке. "Это не единственное знамение, которое было в этом году в Иерусалиме, – рассказывает иеромон. Феофан. – Сразу после храма Гроба Господня замироточили иконы в других церквях. А затем и целый монастырь – преп. Герасима Иорданского. Иконы, стены, потолки... Такого не было никогда...".

Відтак, усі ці феномени, не зрозумілі з погляду причинного пояснення, не можна, згідно К. Юнгу, розглядати як випадкові. Вони підкоряються принципу значимого збігу чи принципу синхронності. Цікаво, що В. Паулі, як і більшість квантових фізиків, усвідомлював, що субатомні події не можуть бути зрозумілими в рамках ньютонівської фізики і для їх пояснення потрібно прийняти існування деякої аказуальності (індетермінізму), чи холізму (супердетермінізму). У будь-якому випадку зникає різниця між "спостерігачем" і "тим, що спостерігається". К. Юнг, в свою чергу, виявив, що подібні синхронності – дивовижні співпадіння, як правило, виникають тоді, коли активізуються певні глибинні структури психіки. Від припустив, що ці структури знаходяться на рівні, що був названий їм "психоїдним рівнем", який міститься під колективним безсвідомим, там, де свідомість та матерія ще неподільні і не диференціюються – у "квантовій піні", з якої ієрархічно виникає матерія [2348, с. 156].

Відтак, фрактальне мислення має наукову основу, оскільки особливості Всесвіту відображаються в поняттях ізотропності, самоузгодженості, простоти, дозволяючи говорити про Всесвіт як єдине ціле [704, с. 229].

Розглянемо деякі гносеологічні проєкції такого *фрактального, і, водночас, трансформувального, активного, конструктивного перетворювального світ мислення.*

По-перше, важливими є цілісність і універсальність фрактального мислення. Всі об'єкти реальності розглядаються в контексті такого мислення такими, що володіють єдиною глибинною структурою, динамікою, функціями, взаємозв'язками. Тут є актуальною фундаментальна універсальна структура (модель) Всесвіту і універсальна парадигма розвитку. В основу буття тут покладені західний і східний принцип "все у всьому" – єдина монада (вчення Лейбніца монадологія), єдиний Брахман, який відбитий в безлічі Атманів, у сфері яких керує загальна тотальна буттєва і методологічна ізоморфність. Тому фрактальне мислення – це аналогове мислення.

По-друге, фрактальне мислення – це містичне, парадоксальне мислення, занурене в реальність, де дійсне і розумне, актуальне і потенційне, реальне і віртуальне єдині.

По-третє, фрактальне мислення передбачає вбудованість мислення в реальність, коли реальні події знаходять віддзеркалення на рівні мислення (синхронність подій фізичної і психічної реальності, за К. Юнгом).

По-четверте, єдність мислення і буття, відбита в принципі фрактальності мислення, передбачає взаємний вплив свідомості і реальності, коли свідомість може творчим чином моделювати реальність, керувати реальністю (парадокс "*Спостерігач*" в квантовій фізиці, сучасні вчення про свідому трансформацію реальності – "*Сіморон*", "*Транссерфінг*" та ін.).

Це мислення на рівні гносеології постає у вигляді конструктивного знання, тобто такого знання, що здатне впливати на людину і що орієнтоване одночасно на суб'єкт і на об'єкт пізнання. "На відміну від пояснюючого знання, яке в своєму прагненні збагнути суть явищ розчиняє живу людину в абстрактних поняттях і логічних операціях" [699, с. 7], конструктивне знання покликане перебудувати людину. Це знання виявляється знанням про такий об'єкт, елементом структури якого є саме це знання (і відповідно – дослідження, що дає це знання). З цього виходить, що форми його повинні бути максимально наближені до тих, в яких людина пізнає себе [699; 2556].

Таким чином, конструктивне знання є знанням принципово цілісним, тобто екологічним і духовним, інтегруючим людину та Всесвіт, оскільки воно передбачає сполучення суб'єкта та об'єкта пізнання, що відбувається тоді, коли людина ставиться до оточуючого середовища як до самої себе, коли межа між внутрішнім та зовнішнім нівелюється. Таким чином, конструктивне знання – це знання про принципову єдність людини та оточуючого її світу.

Цей висновок дозволяє концептуалізувати **новий гносеологічний постулат**, який випливає із положення, що полярні аспекти буття і людини, коли вони розглядаються як окремі сутності, виявляють суперечності в плані адекватності їх формалізації за допомогою як логічних засобів (що фіксується теоремою К. Гьоделя та іншими матеріалами, які засвідчують про обмеженість формальних засобів), так і сенсорних систем.

Прикладом може слугувати феномен функціональної єдності півкульових стратегій пізнання та освоєння світу, що має місце у стані розв'язання проблеми та досягнення стану "евристичного екстазу" через приведення півкуль до "спільного функціонального знаменника". Це дозволяє людині сприймати світ як автентичну сутність через поєднання когнітивних та сенсорних протилежностей, оскільки півкулі, взяті окремо, відображають світ неадекватним чином: В.Л. Деглін, вивчаючи півкульові особливості відображення світу (зокрема просторові характеристики), дійшов висновку, що обидві півкулі заломлюють простір хибним чином, однак помилки при цьому мають протилежний характер, коли лівій півкулі притаманно розширення простору, а правій – наближення окремих елементів до спостерігача. Тобто ліва півкуля "прагне" дистанціювати людину від елементів оточуючого світу, а права – інтегрувати людину в нього. Однак у стані функціональної узгодженості півкуль, сенсорний компроміс між якими приводить, як пише В.Л. Деглін, до вирівнювання просторової деформації, досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на сітківці очей [707], коли об'ємне та площинне, котрі є геометричними антагоністами (що демонструється дихотомією геометрій Євкліда та М.І. Лобачевського) гармонізуються та приводяться до загального сенсорного "знаменника".

Наведемо деякі інші приклади, що ілюструють дію гносеологічного постулату. Корпускулярно-хвильовий дуалізм свідчить про те, що наш світ (як "Істинна реальність"), принаймні на рівні елементарних часток, експериментально не фіксується (не є) ні як хвиля, ані як частка, виступаючи, таким чином, дещо "Третім", котре має як хвильові, так і речовинні характеристики, але не зводиться до них. У цьому "Третьому" хвильове і речовинне взаємним чином компенсуються, і саме на основі цієї

компенсації, процесу взаємної анігіляції протилежностей "Істинна реальність" і проявляє себе.

Це "Трете" знаходить теоретичну інтерпретацію в площині принципу доповнювальності Н. Бора, який концептуалізує нерозривну єдність двох відносно протилежних видів матерії – речовини і поля [330], які, будучи протилежностями, співвідносяться В.С. Біблером з категоріями буття і небуття [253, с. 181-182] і інтегруються в дещо третьому, в деякій "Вищій" реальності, що є, як вважав Д. Бом, ні матерією, ані свідомістю у чистому вигляді [316; 976, с. 297; 2054, с. 70]. Це "третє" співвідноситься з категорією "цілого" (у ньому синтезуються єдине і множинне – А.Ф. Лосев [1346, с. 19-22]), яке займає видатне місце у сфері концептуальних побудов, що пояснюють суть живого і механізми його розвитку [2679] та реалізується на рівні змінених, психодлічних станів психіки. Як пише С. Гроф, важливою характеристикою психоделічних станів є трансценденція різниці між матерією, енергією і свідомістю [646, с. 52], тобто "як розум, так і матерія володіють реальністю, або, можливо, що вони обидва виникають з якогось більш загального ґрунту або ж, можливо, що вони насправді не сильно один від одного відрізняються. Можливо, вони сплітаються воедино" [2712, р. 13].

Таким чином, наш світ відображається і освоюється людиною у вигляді дуальних речей, дихотомій, проте не зводиться до цих дуальностей, в сутнісній основі яких знаходиться дещо третє – певний проміжний і нейтральний по відношенню до членів дихотомій граничний феномен, адекватний дійсному стану речей.

Пізнавальний постулат також знаходить своє вираження у сфері постмодерністського мислення (світовідчужання, світобачення, світогляду) [1374], суть якого полягає у спробі досягнення цілісного віддзеркалення дійсності через подолання принципу асиметрії категоріальних опозицій нашої мови та мислення.

Зазначений гносеологічний постулат є пізнавальним методом. Так, аналізуючи співвідношення матеріального і ідеального аспектів реальності, можна дійти висновку, що реальність не є матеріальною чи ідеальною у чистому вигляді, а постає дещо "третім", в якому матеріальне та ідеальне виступають полярними аспектами, які тут взаємно доповнюються і є певними спотвореннями цього третього. Матеріальне й ідеальне, таким чином, є теоретичним наближенням *Істинної реальності*, яка тут уявляється "сутінковою" сутністю, що не відноситься ні до матеріального, ані до ідеального і постає у вигляді механізму взаємної компенсації матеріального і ідеального, тобто тим, що виявляється при їх "накладанні" один на одного – приклад цього ми можемо знайти у В. Франкла [2435, с. 75-77]. Тому в "Істинній реальності" (де знімаються суперечності між матеріальним і ідеальним – Гегель) ідеальне має властивості матеріального (і є матеріальним), а матеріальне – ідеального.

Істинну реальність можна співвіднести з фізичним вакуумом – "особливою формою матерії, що не є речовинної за своєю структурою і не містить елементарних часток, а має польову, інформаційну структуру, здатну породжувати з себе елементарні частки. Разом з тим в психофізиці як провідній науці щодо вивчення ролі людини в навколишньому фізичному світі давно визнається виняткова *роль Глобальної Свідомості*. Проте думки науковців із цього приводу сильно розходяться: найбільш поширеною є польова концепція психічної діяльності людини, пов'язана з властивостями фізичного вакууму і торсіонних полів. Існує й інша точка зору, згідно якої Свідомість є нематеріальною, непізнаваною *сакральною* сутністю. Цієї думки дотримуються не тільки психофізики, але й авторитетні науковці інших спеціальностей – фізики, філософи, психологи і етнологи" [780, с. 5]. При цьому Глобальна Свідомість характеризується як активний початок світу, здатний на нього впливати ("трансформіng реальності" [889]). Як пише О.П. Дубров, ця свідомість є "глобальним надструктурним ментальним утворенням... Науковцями визнається участь *особливого глобального виду Свідомості* в реальному фізичному світі, доказом чого слугує дослідження з

дистанційної мислительної дії. Це означає також, що можна говорити про наявність в оточуючій нас Природі *надслабкої інтегральної ментальної взаємодії*" [780, с. 5-6].

Слід також сказати, що фрактально-голограмне мислення відображає та освоює світ за принципом "все у всьому", що ми реалізували в процесі обґрунтування універсального пояснювального принципу, де тріадність світу розуміється через теоретичне сходження до всезагальних застановчих теоретичних конструктів – *руху* (динаміка, зміна, метаморфоза, рух як форма матерії), *взаємодії* (взаємовплив, принцип причинності, час як форма матерії), *зв'язку* (відношення, структура, простір як форма матерії).

Зазначені універсальні фундаментальні категорії дають основу для актуалізації інших численних теоретичних конструктів через процедуру теоретичної редукції, спрощення. При цьому зрозуміти методологічну подібність у численних тріадах можна за допомогою саме парадоксально-нечіткого, "сутінкового", багатозначного мислення.

Відтак, зазначене дозволяє говорити про системні засади тріадності. Системний аналіз оперує законом системних перебудов (він постає певною системною універсалією), який пояснює, що будь-який об'єкт як системне утворення перебудовується й перетворюється, як ми вже відзначали, завдяки сьома шляхам через зміни (А) *кількості*, (В) *якості*, (С) *відношень* між елементами чи одним з можливих сполучень цих ознак: якщо кожна з однак позначається А, В, С, тоді отримуємо чотири варіанти сполучень: АВ, АС, ВС, АВС. Всього наявних є сім способів: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС [2358, с. 21]. Цей принцип на практиці ілюструється типологією любовних стосунків Д. Лі та К. Хендріка, яка, як пише І.С. Кон, базується на солідних емпіричних даних. Тут експериментальним чином на великій виборці виявляються шість стилів любові: 1) *ерос* – пристрасна, виняткова любов-захоплення, прагнуча до повного фізичного володіння (у нас цей стан відповідає руху); 2) *людус* – гедоністична любов-гра, що не відрізняється глибиною відчуття і порівняно легко припускає можливість зради (відповідає взаємодії); 3) *сторге* – спокійна, тепла і надійна любов-дружба (відповідає зв'язку); 4) прагма – виникає з суміші людуса і сторге, вона розсудлива, така, що легко піддається свідомому контролю – це любов за розрахунком; 5) манія – формується через змішення ероса і людуса, це ірраціональна любов-одержимість, для якої типовими є невпевненість і залежність від об'єкту любові; 6) агапі – безкорислива любов-самовіддача, синтез ероса і сторге [1107, с. 248-249; 2760; 2773]. Відтак, тут базовими є три любовних стани – перший, другий і третій, які через змішання створюють шість варіантів, яких, до речі, може бути сім, якщо змішати перший, другий і третій стани (АВС).

Одним із найбільш евристичних проявів тріадності – це діалектична схема розвитку – "теза → антитеза → синтез", яка знаходить утілення у першій главі *Євангелія від Іоанна*, де говориться, що "Напочатку було Слово" (це теза, утвердження Слова як первісно суцього), "а Слово в Бога було" (це антитеза, утвердження Бога як первісно суцього, Слово ж у даному разі виступає атрибутом Бога), "і Бог було Слово" (синтез, єдність двох логічних посилок).

Таблиця 2.32.

Єдність логіко-діалектичного та інтуїтивно-богодуховенного аспектів буття

<i>Логіко-діалектичний аспект мислення (Гегель)</i>	<i>Інтуїтивно-богодуховенний аспект Мислення, даний через Євангелія</i>
теза – антитеза – синтез	Напочатку було Слово (теза), І Слово було у Бога (антитеза), І Слово було Богом (синтез)
в-собі-буття – іншебуття – для-себе-буття (Логіка) – (Природа) – (Дух)	Все з Нього (в-собі-буття, Бог-Отець), через Нього (іншебуття, Бог-Дух), до Нього (для-себе-буття, Бог-Син)

Зазначимо, що триадні схеми утворюються через трансформацію й аналіз базових буттєвих дихотомій, які також виражають сутність фрактально-голограмного трансформувального мислення (див. таблиця 2.33).

Таблиця 2.33

Базова схема буттєвих дихотомій

АСПЕКТИ РЕАЛЬНОСТІ	"ПРАВИЙ" РЯД РЕАЛЬНОСТІ	"ЛІВИЙ" РЯД РЕАЛЬНОСТІ
УСЕСВІТ	ЕНЕРГО-ПОЛЬОВИЙ КОНТИНУАЛЬНИЙ АСПЕКТ УСЕСВІТУ	РЕЧОВИННО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ ДИСКРЕТНО-ЛІНІЙНИЙ АСПЕКТ УСЕСВІТУ
	Енергія	Інформація
	Єдине	Множинне
	Світло	Темрява
	Схід	Захід
	Просте, холі стичне	Складне, атомарно-дискретне
	Внутрішнє	Зовнішнє
	Циклічний тип детермінації	Лінійний (класичний) тип детермінації
	Ідеальне Креаціонізм	Матеріальне Еволюціонізм
ЛЮДИНА ЯК МИСЛЯЧА ІСТОТА	ПРАВА ПІВКУЛЯ ГОЛОВНОГО МОЗКУ ЛЮДИНИ	ЛІВА ПІВКУЛЯ ГОЛОВНОГО МОЗКУ ЛЮДИНИ
	Синтез	Диференціація
	Логіка визначення	Логіка доведення
	Мовлення як процес	Мова як система знаків
	Предмет	Знак
	Семантика	Семіотика
	Невизначений, багатозначний лінгвістичний і мотиваційний контекст взаємодії зі світом	Чіткий, однозначний, визначений контекст взаємодії зі світом
	Багатозначні, модальні, логіки, сутінкове мислення	Двозначна (класична) логіка, чітке мислення
	Орієнтація на минуле	Орієнтація на майбутнє
	Етичне	Естетичне
	<i>Примітка:</i> Л.М. Толстой писав, що "естетичне та етичне – два плеча одного важеля: настільки здовжується та полегшується один бік, настільки ж скорочується та стає вагомішим другий бік. Як тільки людина втрачає моральний сенс, вона стає особливо чутливою до естетичного" [Повне зібрання творів, т. 53, с. 150, 79, 104].	
Конкретно-емоційне, образно-наочне мислення	Вербально-логічне, знаково-символічне мислення	
Сприйняття гарячої частини спектру, мелодії	Сприйняття холодної частини спектру, ритма	
Гнучкість, інтуїція	Догматичність, аналіз	
ПСИХОФІЗІОЛО- ГІЧНИЙ АСПЕКТ ЛЮДИНИ	ПЕРША СИГНАЛЬНА СИСТЕМА	ДРУГА СИГНАЛЬНА СИСТЕМА
	Безвідомий (неусвідомлений) аспект психічної діяльності	Свідомий аспект психічної діяльності
	Автоматична, спонтанна, мимовільна психічна активність	Неавтоматична, неспонтанна, довільна, психічна активність
	Енергетична регуляція поведінки людини	Інформаційна регуляція поведінки людини
	Потребова регуляція поведінки (потреба)	Вольова регуляція поведінки (воля)
	Механізми цілеутворення	Механізми пошуку реалізації мети
	Емпатія	Рефлексія
	Екстраверсія	Інтроверсія
	Сила та лабільність нервових процесів	Слабкість та інертність нервових процесів
	Концентрація та збудження нервових процесів	Розсіяння та гальмування нервових процесів
	Ерготрофні функції	Трофотропні функції
	Симпатична гілка вегетативної нервової системи	Парасимпатична гілка вегетативної нервової системи
	Циклотиміність	Шизотиміність
	Соматичне	Психічне
Інстинкт	Намір	

ЛЮДИНА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІКИ	ВИХОВАННЯ	НАВЧАННЯ
	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія	Суб'єкт-об'єктна взаємодія
	Ціннісно-мотиваційний аспект діяльності	Інструментально-прагматичний аспект діяльності
	Процесуальний аспект діяльності	Результативний аспект діяльності
	Екстернальний локус контролю	Інтернальний локус контролю
	Етичне (добро)	Естетичне (краса)
	Гра і спілкування	Праця і навчання
	Приклад	Переконання
	Відкритість сугестивному впливу	Відкритість логіко-фактологічному впливу
	Досвід, орієнтація на високочастотні події й сигнали середовища	Аналіз, високочастотні і низькочастотні події й сигнали не диференціюються
	Позитивний зворотний зв'язок	Негативний зворотний зв'язок
	Ініціація як засіб передачі досвіду	Інформування як засіб передачі досвіду
	Асоціативна пасивна позиція не-Я	Дисоціативна активна Я-позиція
	Релігійно-міфологічна, мистецька реальність, релігія, мистецтво, мораль як форми суспільної свідомості	Науково-теоретична, технократична реальність, наука, право, політика як форми суспільної свідомості
	Віроцентрична, піднесено-містична життєва позиція	Знанневоцентрична, профанно-технологічна життєва позиція
	Спонтанне, шире, відкрите сприйняття дійсності	Ригідне, аутичне, соціально-рольове сприйняття дійсності
	Сенсорно-емпіричний, мистецький тип актуалізації особистості	Абстрактно-теоретичний, мислительний тип актуалізації особистості
	Жіночий, афективно-перцептивний, емоційний тип людини	Чоловічий, раціонально-аналітичний, вольовий тип людини
	Моральне, аксіологічне відображення світу	Фактологічне, прагматичне відображення світу
	<p><i>Примітка:</i> моральне та фактологічне можна співвіднести з, відповідним чином, право- та лівопівкульовим аспектами психіки людини, оскільки права півкуля – це емоційно-образна сутність, а саме емоція постає в ролі оцінки та цінності [753, с. 48-49] (коли емоція виявляється аксіологічною сутністю [520; 521]), а ліва півкуля, що “регулює” однозначно-теоретичний контекст світорозуміння, пов'язана з фактологічним боком реальності.</p>	
	Альтруїстична позиція	Егоцентрична позиція
Асоціативна пасивна не-Я позиція	Дисоціативна активна Я-позиція	

Скажемо, що **фрактал** – це об'єкт, у якому частини деяким чином подібні до цілого, тобто окремі складові частини є самоподібними. Прикладом такого об'єкта може бути деревоподібне розгалуження: в той час як кожна гілка і кожне послідовно зменшуване розгалуження відрізняються, вони якісно подібні у своїй структурі всьому дереву. Такий об'єкт має фрактальну розмірність.

Засновник фрактальної геометрії Бенуа Мандельброт вважав, що досить широко поширена думка про те, що, начебто розмірність є внутрішньою характеристикою тіла, поверхні, тіла або кривий, є невірною (у дійсності, розмірність об'єкта залежить від спостерігача, точніше від зв'язку об'єкта з зовнішнім світом).

Суть фрактальної розмірності можна зрозуміти з такого наочного приклада. Уявимо собі, що ми розглядаємо клубок ниток. Якщо відстань, що відокремлює нас від клубка, досить велика, то клубок ми бачимо як крапку, позбавлену внутрішньої структури, тобто як геометричний об'єкт з евклідовою (інтуїтивно сприйнятою) розмірністю “0”. Наблизившись до клубка на деяку відстань, ми будемо бачити його як плоский диск, тобто як геометричний об'єкт розмірності “2”. Наблизивши до клубка ще на кілька кроків, ми побачимо його у вигляді кульки, але не зможемо розрізнити окремі нитки – клубок стане геометричним об'єктом розмірності “3”. При подальшому наближенні до клубка ми побачимо, що він складається з ниток, тобто Евклідова розмірність клубка стане дорівнювати “1”. Нарешті, якби здатність наших очей дозволяла нам розрізнити окремі атоми, то, проникнувши усередину нитки, ми побачили б окремі крапки – клубок розсипався б на атоми, став геометричним об'єктом розмірності. Але якщо розмірність залежить від конкретних умов, то її можна вибирати по-різному. Математики нагромадили досить великий запас різних визначень розмірності. Найбільш раціональний вибір визначення розмірності залежить від того, для чого ми хочемо використовувати це визначення.

Загалом, особливості фрактально-парадоксального мислення можна продемонструвати за допомогою діалогічного мислення педагога, яке обґрунтовує В.А. Кушнір у своїй докторській

дисертації, присвяченій системному аналізу педагогічного процесу. Діалогіка має "двоїсте значення: від "ді" – "два" і "діа" – "між", "через". Отже, діалогіка є діалогом не тільки двох, а й більше логік. Основними особливостями діалогіки мислення педагога відповідними налаштуваннями педагогічного процесу можна назвати такі:

- одночасна присутність у фрагментах мислення і відповідно налаштованого педагогічного процесу декількох логік;

- розмивання і становлення нечіткими логічних фрагментів мислення і педагогічного процесу, інакше, в кожному фрагменті в ролі панівних можуть бути декілька логік одночасно, які будуть переплітатимуться з логіками інших фрагментів;

- диз'юнктивна множина різних монологік, парадигм і теорій перетворюється у недиз'юнктивну множинність (різноманіття), здатну до саморозвитку, самоорганізації, до генерування нових можливостей;

- доповнювальність у такій множинності стає більш слабкою, ніж доповнювальність у розумінні Н. Бора, а саме: в уявленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі різні монологіки, парадигми, підходи, теорії не вилучають одна одну, а можуть співіснувати одночасно; співіснування різних "моно-" не обов'язково одночасне – деякі "моно-" взагалі можуть зникнути;

- "моно-" можуть мати різні спектри значень, інтенсивності, відносного впливу, панування і т.п., в тому числі нульові та одночасно максимальні;

- діалогіка мислення педагога уявляє педагогічний процес як живий, пульсуючий, коли в ньому щось постійно змінюється, одне переходить в інше, міняється місцями, хід розвитку змінюється на протилежний, визначальне стає другорядним і навпаки, зникає і виникає, синтезується і розпадається;

- постійно й одночасно відбуваються процеси ідентифікації і відособлення, ототожнення і відчуження;

- моноцентризм замінюється пульсуючим поліцентризмом, коли одні центри зміцнюють свою владу, інші – послаблюють, а то і щезають зовсім, щоб виникнути колись пізніше у новій якості;

- у мисленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі панує "царство можливостей"; усі особливості, що перераховані вище й будуть перераховані нижче, є тільки можливими, а не необхідними, інакше, кожна з них може мати місце, а може й не мати;

- діалог стає методологією мислення, діяльності, способом і засобом розуміння педагогічного процесу, в тому числі учнів, принципом навчання та виховання;

- діалогічна множинність різних "моно-" стає нечіткою, а відповідний педагогічний процес матиме нечітку логіку, що означає логічну неоднорідність, логічну нерівномірність педагогічного процесу, тобто різні логіки в різних фрагментах педагогічного процесу будуть мати різний вплив; перестають діяти правила класичної логіки – "А тотожне А" ($A = A$), правило виключення третього, порушується властивість транзитивності – "якщо із А впливає В, а із В – С, то із А впливає С";

- діалогічне мислення передбачає, що кількісні співвідношення у педагогічному процесі не підкоряються законам класичної логіки: порушується транзитивність – "із того, що $A = B$, а $B = C$ не випливає, що $A = C$; порушується адитивність – "якщо вчора учень відповів на "5", а сьогодні на "6", то це зовсім не означає, що він заслужив оцінку "11"; усі арифметичні операції над кількісними оцінками педагогічного процесу проблематичні й тільки при певних умовах та суттєвих обмеженнях можуть уважатися адекватними реальності.

Діалогіка мислення педагога та відповідне налаштування педагогічного процесу надає можливість і сприяє виникненню у педагогічному процесі різних "полі-" (полілогіка, поліцентризм), приводить до суб'єктно-суб'єктного та діалогічного рівнів управління і спілкування, є умовою демократизації педагогічного процесу, вільного розвитку особистості учня і педагога, збереження індивідуального в колективі, гармонізації педагогічного процесу [1254, с. 306-307].

2.3. Домінантні принципи реалізації аксіологічної мети зростаючої особистості

Людина живе, думає і діє лише у реляції до Абсолютного, лише маючи на увазі Абсолютне. Це суттєве припущення Абсолютного, без якого немає людини і, по суті, немає нічого, М. Шелер називає "релігійним актом", притаманним будь-якому Я, будь-якій свідомості, будь-якому духу
Б. П. Вишеславцев [523, с. 135]

Розвиток людини є в решті-решт не чим іншим, як становленням особистості – активного і свідомого суб'єкта людської історії. Її розвиток є не продуктом взаємодії різних зовнішніх чинників, а "саморухом" суб'єкта, включеного в різноманітні взаємини з оточенням
С. Л. Рубінштейн

Увесь закон буття людського – лише в тому, щоб людина завжди могла схилитися перед безмежно великим. Якщо позбавити людей безмежно великого, тоді не стануть вони жити й помруть у відчай. Безмірне і безкінечне настільки ж необхідні людині, як і та невелика планета, на якій вона мешкає

Ф. М. Достоевський ("Біси")

Ми всі — на дні, але деякі з нас дивляться на зірки
Оскар Уайльд

Кінець ХХ століття, що характеризується духовно-моральною кризою суспільства, виявляє компенсаторний процес, спрямований на відродження загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Одночасно в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу як інструменту реалізації завдання з поновлення ціннісного підґрунтя суспільства та інтенсифікації й оптимізації навчальної діяльності у школі, що виявляє поглиблення тенденцій сучасної школи до теоретичного та практичного поєднання навчання й виховання.

Загалом, парадигма ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки (О.Г. Асмолов), яка тісно пов'язана із людиноцентричним спрямуванням сучасної педагогіки, передбачає перехід [140; 144]: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою "питання без відповіді" – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від "навченої безпорадності" – до надситуативної активності і постановки надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови "домовленостей" і "рекомендацій"; від культури корисності – до культури гідності; від школоцентризму – до людиноцентризму (В.Г. Кремень, П.Ю. Саух [1190; 2056]).

Якщо основний аспект розвитку й освіти в цілому визначається на основі їх цілей, то уможливлена мета будь-якого процесу, як показав аналіз наукової літератури (В. Франкл, Е. Фромм [287, с. 28; 2435; 2448, с. 200-201]), виражає сенс цього процесу. Таким чином, процес цілепокладання одночасно постає механізмом сенсоутворення. З іншого боку, саме формулювання сенсу існування людини визначає, які цілі її життя зможуть реалізувати цей сенс.

Наприклад, якщо сенс життя людини визначається її "достойною підготовкою до смерті" (про що у свій час зазначав Я.А. Коменський), то метою цього життя буде формування у неї таких якостей, які б дозволили зустріти свою смертну годину як найважливіший момент життя.

Якщо сенс життя людини полягає в її самореалізації, самоздійсненні (гуманістична психологія), то метою розвитку людини буде формування у неї механізмів цієї самореалізації, які б дозволяли відкрити глибинні природні задатки (потенційні здібності) людської істоти і реалізувати ці задатки через специфічні форми її життєвої активності.

Якщо сенсом життя людини буде підтримка соціальної інфраструктури її буття (трижиттєва мета – побудувати будинок, посадити дерево, виростити сина), то це сенс життя орієнтуватиме людину на практичні цілі – адаптацію людини до соціально-економічного середовища, формування у неї необхідних якостей, що дозволяють успішно існувати в соціальному середовищі і виконувати визначені три зазначені життєві цілі.

Даний перелік сенсів і цілей можна продовжити. Всі наведені цілі можуть бути інтегровані, приведені до єдності на основі такого сенсо- та цілеутворювального моменту, як прагнення до вдосконалення ("Будьте досконалі, як Батько ваш Небесний"), коли практично будь-яку мету можна звести до самовдосконалення людини.

Таким чином, прагнення до самовдосконалення є достатньо універсальним і уніфікуючим положенням розвитку людини, оскільки це існування буде ефективним за умови її вдосконалення в тій або іншій сфері (навіть якщо людина розуміється як "гвинтик" соціального механізму, то і в цьому випадку це повинен бути "довершений гвинтик").

У рамках поняття "самовдосконалення" поєднуються полярні освітні підходи – технократичний і гуманітарний, що можна проілюструвати за допомогою визначення меті В.О. Сластьоніним і В.С. Ільїним (1990), які розуміють головну мету професійної підготовки у вищому синтезі особистісної позиції і професійних знань і вмінь. У зв'язку з цим Є.О. Клімов (1995), розглядаючи поняття "професія", виділяє як найважливішу ознаку професіонала адекватну систему ціннісних уявлень, вимоги професії і право суб'єкта інтегрувати їх у своїй свідомості.

Отже, якщо мета розвитку визначається самим процесом розвитку, то останнє виявляє поступальний процес удосконалення функціональних здібностей живого об'єкту, що розвивається. Таким чином, якщо метою розвитку й, зокрема, метою освіти є стан досконалості, то виникає питання про критерії, показники і рівні цього стану.

Концепція цілісності (тоталогія) як один з найбільш евристичних підходів до аналізу дійсності розглядає стан досконалості в єдності всіх складових людини – психологічних, фізіологічних, ментальних, духовних та ін. Дане розуміння освітньої мети можна проілюструвати "моральним кодексом будівельника комунізму", що висуває триєдине завдання, – фізична досконалість, моральна чистота, духовне багатство. У даному випадку ми маємо певний ідеал гармонійного розвитку людини, що передбачає гармонійний розвиток всіх його складових.

На основі наукових джерел зробимо висновок: ціннісною метою розвитку людини як істоти, що вдосконалюється, є її особистість, особистісне начало, "Я", яке інтегрує всю повноту довершеної людини і постає результатом, підсумком удосконалення людини.

2.3.1. Необхідні і достатні характеристики особистості

Наш час повинен визначатися двома протилежними рисами – це час найбільш крайнього матеріалізму і разом з тим найпристрасніших ідеальних поривань духу

Д.С. Мережковський [1476, с. 38-39].

Відомо, що найвищою цінністю для людства й окремої людини є людське "Я", оскільки, по-перше, поза даною цінністю не можуть існувати всі інші людські цінності, і, по-друге, людина сприймає дійсність через призму свого "Я". Крім того, наріжною функцією й основною якістю людської істоти виступає мислення – те, що відрізняє її від всіх інших живих істот на нашій планеті. Отже, основною формою життєвої активності людини як розумної мислячої істоти має бути така форма, яка б з'єднувала вищу її цінність ("Я") й основну її функцію як розумної істоти – мислення. Ця форма є мисленням у контексті "Я", тобто мисленням про "Я", рефлексією. Таким чином, заклик древніх "людина, пізнай саму себе" виражає стрижневу основу її життєвої активності як Homo sapiens.

Поняття “особистість” використовується у науковій літературі в багатьох значеннях, а сама особистість є найбільш складним предметом дослідження стосовно з'ясування її сутності.

Відтак, можна говорити про розробку теорії особистості у працях таких вітчизняних науковців, як І.М. Сеченов, К.Д. Ушинський, О.О. Потебня, І.П. Павлов, М.М. Ланге, І.Ф. Сікорський, В.М. Бехтерев, О.Ф.Лазурський, Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, О.М. Ткаченко, В.А. Роменець, В.В. Рибалка та ін.

Загалом, можна виділити такі провідні теорії особистості та теоретичні напрями її дослідження, як: аналітична психологія (К. Юнг); антипсихіатрія (Р. Леїнг); антропологічна теорія (Ч. Ломброзо); біхевіоральні теорії особистості (Дж. Б. Уотсон, Б. Скіннер та ін.); гештальттерапія (Ф. Перлз); гуманістична психологія (К. Роджерс); гуманістичний психоаналіз Е. Фромм); диспозиційна теорія особистості (Г. Оллпорт); індивідуальна психологія (А. Адлер); релігійний екзистенціалізм (Г. Марсель); конституціональні теорії особистості (Е. Кречмер, В. Шелдон, К. Конрад та ін.); концепція синтетичного людинознавства (Б.Г. Анан'єв); культурно-історична теорія (Л.С. Виготський); логотерапія (В. Франкл); марксистські теорії особистості; міжособова теорія психіатрії (Г. Салліван); неофрейдізм (К. Хорні); онтопсихологія (А. Менегетті); оргона психотерапія (В. Райх); персоналістична психологія (В. Штерн); персонологія (Г. Меррей); розуміюча психологія (Е. Шпрангер); теорія психологічного поля (К. Левін) психоаналіз (З. Фрейд); психодрама (Я. Морено); психологія відносин (В.М. М'ясищев); психологія поведінки (П. Жане); психологія свідомості (У. Джеймс); п'ятифакторна модель особистості (П. Коста, Р. Мак-Кра та ін.); рефлексологічна теорія (В.М. Бехтерев); система дзен-буддизму; соціально-когнітивна теорія (А. Бандура); структурний психоаналіз (Ж. Лакан); теорія діяльності (О.М. Леонт'єв); теорія інтегральної індивідуальності (В.С. Мерлін); теорія особистісних конструктів (Дж. Келлі); теорія первинної травми (О. Ранк); системно-рольова теорія (Т. Парсонс та ін.); теорія самоактуалізації (А. Маслоу); теорія соціального навчіння (Дж. Роттер); теорія всебічно розвиненої, щасливої особистості (В.О. Сухомлинський); динамічно-функціональна психологічна теорія особистості (К.К. Платонов); соціально-психологічна теорія особистості (І.Д. Бех, А.В. Петровський та ін.); теорія колективного виховання особистості (А.С. Макаренко); теорія виховання творчої особистості (О.В. Губенко, В.О. Моляко, О.І. Кульчицька та ін.); модель інкультурації (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); концепції “соціального навчіння” (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.); “міжособистісної комунікації” (Ч.Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.); морального зростання (Л. Колберг); моністична теорія багатовимірного розвитку особистості (В.Ф. Моргун); педагогіка добра і культури (І.А. Зязюн); генетико-психологічна теорія особистості (С.Д. Максименко); континуально-ієрархічна концепція особистості професіонала (О.П. Саннікова); раціогуманістична психологія (Г.О. Балл та ін.); культурно-психологічна синтетична концепція особистості (В.В. Рибалка); теорія установки (Д.Н. Узнадзе); траксакційній (Е. Берн); трансперсональна психологія (С. Гроф); факторні теорії особистості (Г. Айзенк, Дж. Гілфорд Р. Кеттелл, Р. Норман, Л. Голдберг та ін.); філософський-психологічна концепція (С.Л. Рубінштейн); християнський персоналізм (Е. Мунье); екзистенціальна психологія особистості; епігенетична теорія (Е. Еріксон); естетико-філософська концепція особистості (М.М. Бахтін); концепція життєтворчості (Л.В. Сохань); "активаційна" концепція (Д. Фіське і С. Мадді); "біосферна" концепція (А. Анг'ял); концепція "духовної людини" (Ж. Ньюттен); "мотиваційна" концепція (Д. Мак-Клелланд); організмична концепція (К.Гольдштейн); психосинтез (Р. Ассаджолі) та ін. Можна говорити про різні підходи до класифікації зазначених теорій особистості [1923–1926; 1967; 1969; 2498].

Практично будь-який науковець, який вивчає проблеми людини, має звернутися до цього багатогранного феномена, який виявляє розмаїття концептуальних підходів, коли зміст особистості з позиції різних теоретичних уявлень постає наскільки різноманітним, настільки ж складним [1969]. Так, наприклад, Карл Роджерс описував особистість у термінах самості (як організовану, довготривалу сутність, що суб'єктивно сприймається та складає серцевину наших переживань). Гордон Олпорт визначає особистість як те, що індивідуум являє собою насправді – внутрішнє “щось”, яке детермінує характер взаємодії людини зі світом. У розумінні Еріка Еріксона, індивідуум протягом життя проходить через ряд психосоціальних криз і його особистість є функцією результатів кризи. Джордж Келлі розглядав особистість як властивий кожному індивідууму унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду. Іншу концепцію пропонує Реймонд Кеттел, на думку якого ядро особистісної структури утворюється шістьнадцятьма вихідними властивостями. Альберт Бандура розглядав особистість у вигляді складного паттерна безупинного взаємовпливу індивідуума, поведінки і ситуації.

Однак, більшості теоретичних визначень особистості притаманні деякі загальні риси. Зазвичай підкреслюється значення індивідуальності чи індивідуальних відмінностей. Особистість характеризується такими особливими й унікальними якостями, завдяки яким дана людина відрізняється від усіх інших людей. Особистість також виступає деякою гіпотетичною структурою чи організацією, відтак, поняття "особистість" є абстракцією, що ґрунтується на висновках, отриманих за допомогою результатів спостереження за поведінкою людини. Також наголошується на важливості розгляду особистості у співвідношенні з життєвою історією індивідуума чи перспективами розвитку. Головне, що особистість відносно незмінна і постійна в часі та мінливих ситуаціях; вона забезпечує почуття безперервності в часі і навколишньому оточенні. У більшості визначень "особистість" представлена тими характеристиками, що “відповідають” за стійкі форми поведінки людини.

Опис повноти особистості людини не можна уявити без таких необхідних і достатніх аспектів, чи принципів, як:

- 1) особистісне начало, "Я" людини як унікальна і тотожна тільки собі сутність;
- 2) духовно-етичний аспект людського буття;
- 3) здатність до внутрішньої мотивації поведінки і діяльності, самодетермінація, свобода, що виявляють такі аспекти, як надситуативність, творчість, неперервність;
- 4) воля як здатність здійснювати вольове зусилля, саморегуляція, самоконтроль;
- 5) наявність свідомості, самосвідомості (Я-концепції), рефлексії;
- 6) здатність мислити;
- 7) емпатійність як здатність до співпереживання, як уміння встати на точку зору іншої людини, яку О.К. Тихоміров називає головною ознакою мудрої людини;
- 8) необхідність діяльності, вищим проявом якої є творчість;

Крім зазначених аспектів можна виділити й не менш, на перший погляд, суттєві. Це самотрансценденція, формування відносин з Вищою Реальністю; здатність любити, а також рефлексія майбутнього: людина – це істота, яка знає про тимчасове перебування на Землі. Це також здатність до самообмеження як модус духовної особистості (святий – є особою, що себе свідомо обмежує у сфері соціально-матеріальних цінностей і біологічних відправлень свого організму). Це й спрямованість на сакралізацію дійсності ("все дійсне є розумним, все розумне є дійсним" – Гегель; "ми живемо в найкращому зі світів" – Лейбніц), коли святий молиться у вітваря свого серця, а храмом йому виступає весь Всесвіт. Це також положення, відповідно до якого "Я" людини (з позиції квантової фізики) виступає ініціатором (творцем) Всесвіту (квантовий парадокс "*Спостерігач*" [2509; 2510]). Це також і відповідальність (суттєво, що людина відчуває відповідальність тільки за те, що вона може контролювати і що від неї залежить (інтернальний локус контролю). Одною з основних особливостей

особистості є її незавершеність [1413, с. 5], відкритість новому, континуальність, неперервність особистості, збереження самоідентичності протягом тривалого часу, узгодженість поведінки особистості у часі і в різних ситуаціях.

Важливим аспектом особистості є її абсолютна цінність (І. Кант), а найвищим критерієм цінності особистості можна разом із Кантом вважати "правдивість у внутрішньому визнанні перед самим собою, а також у відношеннях до кожного іншого" [967, с. 390]. Тут особистість постає щирою і відкритою світу сутністю.

Загалом, на думку Л. Хьелла і Д. Зиглера, теорія особистості має базуватись на таких дихотоміях, що стосуються природи людини, як: свобода – детермінізм; раціональність – ірраціональність; холізм – елементаризм; конституціоналізм – інвайронменталізм; змінюваність – незмінність; суб'єктивність – об'єктивність; проактивність – реактивність; гомеостаз – гетеростаз; пізнавальність – непізнаність [2498, с. 40-49].

Розглянуті у діалектичній єдності компоненти особистості, мають системний характер: виходячи із синергетичного підходу, можна говорити про системні властивості цілого, які не притаманні окремим елементам цього цілого. Таким чином, цілісно-когерентний ефект поєднання властивостей окремих компонентів цілого об'єкту в особистісну цілісність виявляє певну нададитивну, емерджентну властивість, що з'явилася немов би нізвідки, – властивість бути особистістю, яка при цьому як дещо цілісне кристалізується за допомогою синергійної єдності певної кількості складових її компонентів.

Постає питання про співвідношення таких сутностей, як особистість, людина, індивід та ін. Цікавою тут є розробка ієрархії конструктів людської істоти, Homo sapiens В.В. Рибалки [1969, с. 486-487].

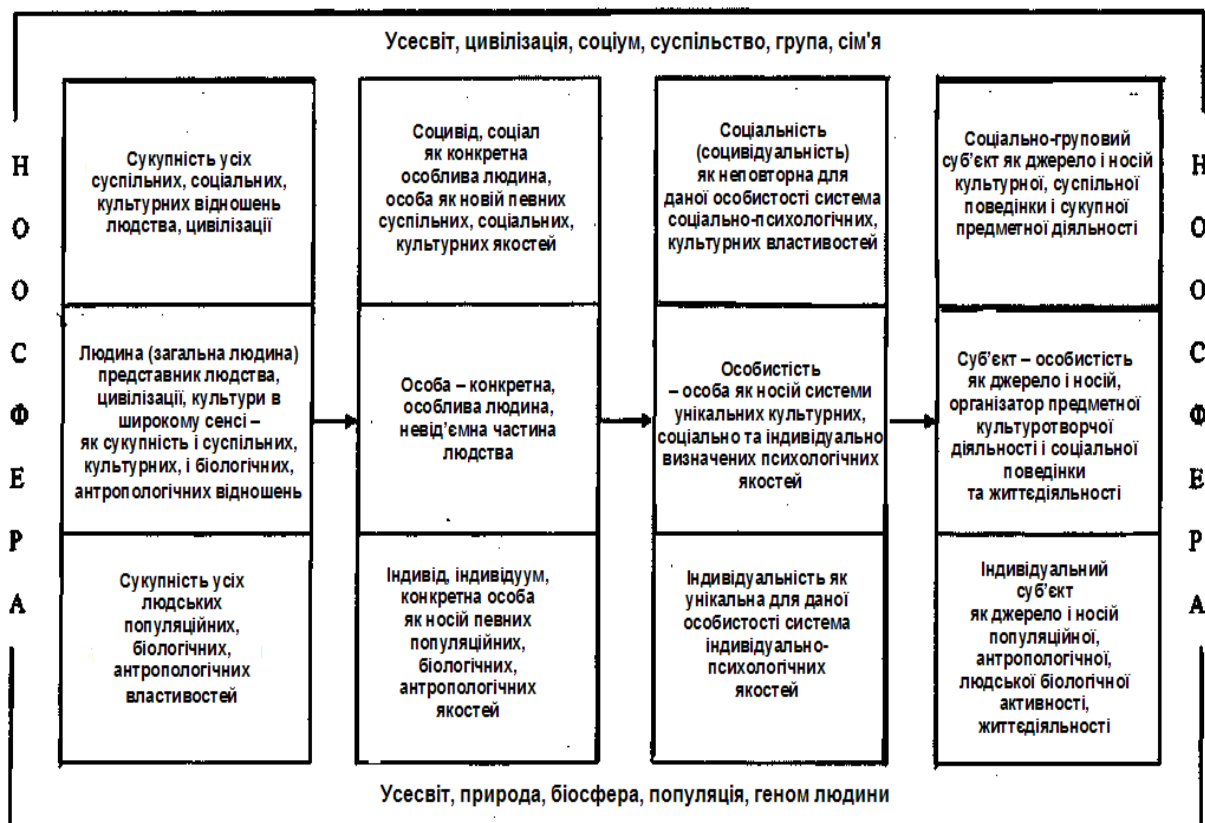


Рис. 2.43 Схематичне зображення значення категорій "Людина", "Особа", "Особистість", "Суб'єкт"

Виходячи із нашого універсального пояснювального принципу, зазначені конструкти можна представити таким чином (таблиця 2.34). Тут, ми одержали *n*-компонентну цільову програму розвитку особистості людини, кожен компонент якої має свої особливості розвитку. Розглянемо загальні умови формування кожного з означених аспектів.

Таблиця 2.34

Співвідношення категорій "людина", "особистість", "особа", "індивід"
у контексті універсального пояснювального принципу

КОНСТРУКТИ → НОМО SAPIENS АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ↓	ЛЮДИНА як суб'єкт <i>взаємодії</i> у загальному полі космо-соціо-планетарного оточення, як цілісна, соборна людська істота	ОСОБИСТІТЬ як <i>зв'язок</i> буття і не-буття, "Я" і "не-Я", внутрішнього та зовнішнього, як самототожня вільна, трансцендентна сутність, що виявляє ціннісно-моральний, сенсоутворювальний вимір людини та реалізує антропну ситуацію	ОСОБА як <i>мисляча</i> істота, як конкретний індивід, що освоює світ через рух, зміну, тобто мислення як найбільш повне утілення принципу <i>руху</i>
<i>Універсальні конструкти буття</i>	Взаємодія форм буття	Зв'язок (відношення, диспозиція, взаємна детермінація) між взаємодіючими та рухливими предметами і явищами	Рух як розвиток, трансформація, зміна, спосіб реалізації взаємодії
<i>Форми буття матерії</i>	Час	Простір	Рух
<i>Закони діалектики</i>	Єдність і боротьба протилежностей	Заперечення заперечення	Перехід кількості в якість
<i>Три фундаментальні форми організації реальності За О.Ф. Лосєвим</i>	Єдине	Ціле	Множинне
<i>Всезагальні координатії антропоморфного Буття</i>	Внутрішнє, "Я" як егоцентричне начало мислячої істоти (дослідження самосвідомості неписьмених людей засвідчило дефіцит їх здатності до абстрактно-логічного мислення та виявлення принципу "Я" [1376–1383; 2302, с. 224])	Границя між "Я" і "не-Я", внутрішнім і зовнішнім,	Зовнішнє, "не-Я"
<i>Форми освоєння буття людиною</i>	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
<i>Завдання педагогіки</i>	Формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому	Формування духовно-моральної особистості	Формування мислення, мислячої істоти
<i>Аспекти педагогіки</i>	Освіта	Виховання	Навчання
<i>Людина за Б.Г.Ананьєвим</i>	Суб'єкт праці	Суб'єкт спілкування	Суб'єкт пізнання
<i>Компетентнісні вектори людини</i>	Компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми	Компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності	Компетентності, що стосуються діяльності людини
<i>Узагальнена компетентнісна класифікація</i>	Діяльність (взаємодія)	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія (зв'язок),	Суб'єкт-особистість (рух, розвиток)

2.3.2 Особистість як генералізуюче новоутворення людини

Висновок із психотерапії, корисний для вчителя, полягає в тому, що навчання, значиме для учня, може мати місце в тому випадку, якщо вчитель сприймає учня таким, яким він є

К. Роджерс [1982, с. 348]

Людиною неможливо бути, нею можна лише зробитися

А.А. Ухтомський

Безперервна реалізації потенційних можливостей, здібностей і талантів необхідна особистості як звернення своєї місії, свого покликання, долі, як повніше пізнання і, таким чином, сприйняття своєї власної першопочаткової природи, як невтомного устремління до єдності, інтеграції – внутрішньої синергії особистості

А. Маслоу [1452, с. 49].

Наука увійшла в ту фазу, коли вона підтверджує, прямо чи опосередковано, ряд положень релігії

Н.П. Бехтерева

Цілком можливо, що за межами сприйняття наших чуттів приховуються світи, про які ми і не підозрюємо

А. Ейнштейн

Те, що в одному віці вважають містикою, в іншому стає науковим знанням

Т. Парацельс

Ваші діти – не діти вам. Вони – сини і дочки жага життя за самим собою. Вони прийшли від вас, але не належать вам. Ви можете дати їм ваші слова, але не ваші думки, бо у них є свої думки. Ви можете вчитися у них, але не учити їх, бо їх душі мешкають у долині Завтрашнього дня, де ви не можете побувати навіть уві снах ...

Джебран

Ціле є умовою частин, але в той же час воно саме зумовлюється частинами

Гегель

Кожний елемент цілого принципово необхідний йому, оскільки без нього ціле вже не буде собою; тому ціле онтологічно дорівнює частинам, а частини – цілому; цей висновок ілюструється квантовими постулатами Н. Бора, які покладаються в основу теорії атома і засвідчують, що трансформації атомів з одного стану в інший є груповою операцією, відтак атом – це цілокупність елементів, що діалектичним чином зумовлюють один одного

О.В. Вознюк

Феномен особистості має бути реально визнаний найвищою цінністю людської цивілізації і самої людини та покладений в основу функціонування та вдосконалення системи освіти, а через неї – суспільної організації людства, поведінки і життєдіяльності самої людини

В.В. Рибалка [1970, с. 125]

Історичний досвід переконує, що метою освіти є людина, її внутрішній світ. Виховувати людину в людині, пробуджувати й культивувати в ній силу людського духу і буття – ось цінності, які повинні бути в центрі уваги теорії і практики вищої школи. Отже, основний ціннісний орієнтир у діяльності закладу освіти – особистість, її людський потенціал – духовно-моральний, інтелектуально-творчий, фізичний, естетичний.

Л.О. Хомич [2490, с. 248]

Особистість – це образ Божий в людині

В.В. Зеньківський [892]

Ідеал виховання – це особистість, яка здатна і готова своєю діяльністю, своїм життям забезпечувати буття свого народу, суспільства і держави в усіх її формах, проявах відповідно до вимог часу. Тобто, це високоосвічена, соціально активна людина, наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань української та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

В.І. Загвязинський [858]

Людське існування, відповідно до філософської традиції розглядати світ як триєдину сутність, можна уявити у вигляді гештальтпсихологічної тріади: "Я", "не-Я" (внутрішнє – зовнішнє, суб'єкт – об'єкт, людина – світ) і межа між ними. Дана схема відбиває феномен фундаментальної розбіжності полярних членів тріади, що виявляється у сфері межі, яка має парадоксальне значення, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом або ні тому, ані другому [1356, с.149-170].

Отже, межа найбільш повно виражає парадоксальну категорію *Цілого*, що можна визначити як "єдність станів єдності протилежностей та їхньої боротьби".

Подібним же чином "Я" людини, з погляду філософського аналізу, також постає двоїстою сутністю, тому що, з одного боку, "Я" і "не-Я" виявляються взаємно прозорими, являють собою єдиний нерозривний комплекс (якщо межа належить їм обом), а з іншого боку – "Я" опозиційно "не-Я", вони постають як контрарні, окремі сутності (якщо межа виступає дещо самотійним).

Розглянуті суб'єкт-об'єктні відношення, що теоретично втілюють у собі будь-які два взаємодіючі елементи нашого світу, не є суто умоглядною моделлю дійсності, оскільки, як вчить сучасна фізика, Всесвіт на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) являє собою єдиний нероздільний комплекс, суб'єкт-об'єктні складові якого координуються так званими непричинними імплікативними синхронічними зв'язками, виявляючи реальність цілісної (синхронічної) причинності. З іншого боку, макросвіт постає у вигляді конгломерату відносно непроникних матеріальних форм, що причинно регулюються принципом класичного лінійного (діахронічного) детермінізму і взаємодіють за такою схемою суб'єкт-об'єктного відношення, де суб'єкт і об'єкт є окремими сутностями. Таким чином, як у сфері гносеології, так і онтології виявляються дві теоретично принципово рівноправні схеми суб'єкт-об'єктних відношень, у рамках однієї з яких суб'єкт і об'єкт інтегровані в одне симфонічне ціле, а в рамках іншої – вони виступають дискретними сутностями.

Відтак, "Я", двоїсту сутність, доцільно розуміти як флуктуаційну точку перетину "екзистенційних полів" у просторі природного та соціального космосів, що характеризується колосальним подійним розжаренням, швидкоплинністю та динамізмом. Ми бачимо, що особистість людини, її "Я" є "перехрестям" функцій середовища.

Тут "Я" постає ілюзорною сутністю. Ілюзорність людського "Я" виявляється також у феномені множинності "Я" людини, який втілюється в різних аспектах нашого життя. Як відзначає Г.І. Гурджієв, у кожному з нас уживаються різні особистості [681]. Багато вчених-психологів і нейрологів підтверджують цю думку Г.І. Гурджієва, який вказував, що "Я", котре жагуче і з насолодою займається любов'ю, здається відмінним від "Я", яке багато і посилено працює, а також від "Я", яке іноді "виходить із себе" за незначними приводами. Особливо явно особистісна множинність виявляється в людині в моменти екстремальних ситуацій. Крім того, кожна з особистостей, присутніх в людині, відповідає окремому типу мозкових хвиль, подібно до того, якби дослідники перенесли електроди з одного випробуваного на іншого. Як пише Р. Уилсон в книзі "Квантова психологія", можна говорити про окремі особистості як "ситуативні інформаційні системи" [2348].

Теза множинності Я підтверджується і психологією. Як пише Ж. Годфруа у книзі "Що таке психологія", в різних психологічних станах, в різних життєвих обставинах люди, по суті, з'являється перед нами як окремі особистості зі своїми установками, як особистості, що просто не пам'ятають себе в оболонках інших особистостей. А інформація, яку людина запам'ятовує в одному специфічному стані, вона не може згадати в іншому стані [591].

Формування особистості передбачає, перш за все, з'ясування сутності особистості, яку ми маємо формувати. Особистість людини є центральною ціннісною сутністю людини, що включає решту згаданих вище її компоненти, позаяк особистість можна розуміти як категорію, що виражає повноту властивостей зрілої людини. Тому метою розвитку людини можна (разом з К.Д. Ушинським, Б.Г. Ананьєвим, А.В. Петровським, І.Д. Бехом, В.В. Рибалкою та ін.) розуміти розвиток особистості. З іншого боку, особистість не обов'язково має володіти всією повнотою всіх людських якостей, коли, наприклад, ми можемо говорити про вольову або безвольну особистість. Тому в даному випадку виникає проблема аналізу рівня розвитку окремих аспектів (конструктів, новоутворень) особистості, як і проблема виділення цих аспектів – які саме аспекти властиві особистості і якою мірою вони мають бути розвинені, щоб бути

особистісними конструктами. З'ясування цього – може бути справою всього життя, оскільки передбачає дослідження "горизонтального" пласта особистості.

Для того, щоб уникнути цієї проблеми, зупинимося на найістотнішому, "вертикальному" аспекті особистості – на її системоутворювальній властивості – унікальності, самодетермінованості, здатності здійснювати вільні вчинки. Відсутність цих властивостей робить людину біологічним роботом. Розглянемо це положення детальніше.

2.3.2.1 Самотрансценденція особистості та її розвивальні проєкції

Свідомість, зокрема, тільки там і виникає, де індивід виявляється змушеним дивитися на самого себе немов би з боку, ніби очима іншої людини, очима інших людей, тільки там, де вона має зіставляти свої індивідуальні дії з діями іншої людини...

Е.В. Льєнков

Оскільки до Я не можна приложити жодного з тих визначень, які даються речам, то тим самим пояснюється парадокс, що свідчить про неможливість говорити про Я, що воно є. Що Я існує – цього неможливо сказати через ту причину, що воно є буттям самим у собі. Вічний, виходячий за межі будь-якої часової зміни акт самопізнання, що іменується нами як Я, надає існування всім речам, але сам він, таким чином, вже не потребує ніякого буття, яке б містило цього в собі, але, являючись самодостатнім і самодовліючим, він виступає у якості становлення, суб'єктивно ж він виявляється вічним породженням

Ф. Шеллінг [2591, с. 59].

Виховання досягло своєї мети, коли людина володіє силою та волею саму себе освідчувати і знає спосіб і засіб, як це здійснити

А. Дистервег

Якщо, згідно відомій філософській сентенції, людина є мірою всіх речей, то найвищою цінністю людини є особистість, людське "Я", яке за своїм визначенням розуміється як щось самостійне, відокремлене та ідентичне тільки самому собі й здатне бути вільним, тобто здійснювати вчинки, вільні від детермінізму світу. Тут особистість людини, її "Я", згідно своєму визначенню, постає самодостатньою, самодетермінованою сутністю (що володіє "почуттям неперервної самототожності", за Е. Еріксоном), здатною бути вільною від причинної основи Всесвіту.

Саме свобода людської особистості робить її унікальною й вільною від долі "біологічного робота", програма існування якого встановлюється принципом детермінізму. Отже, "Я" людини є тим, за допомогою чого людина може вільно й автономно приймати рішення та виявляти свою "вільну волю", яка в ідеалі знаходиться вище детермінізму світу.

З іншого боку, "Я" людини є результатом її онто- та філогенетичного розвитку, тому поведінка "Я" повинна обумовлюватися зовнішнім середовищем і впливати з множини життєвих чинників (та їхнього результату – множини психолого-світоглядних установок), що генетично передують цій поведінці, коли людська істота постає у вигляді "біологічного робота". А її "Я" у даному випадку можна визначити як те, що "трапляється" (П.Д. Успенський). Даний висновок підтверджується так званим **парадоксом розвитку (виникнення або телеологічним парадоксом)**, котрий полягає в тому, що якщо щось нове (у нашому випадку – Я) виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є "радикально" новим у повному сенсі цього слова. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього [2679, с. 23-25].

Самодетермінація й самототожність людського "Я", особистості людини (яку ми вважаємо наріжною метою людського розвитку) є чинником, котрий переборює парадокс розвитку, однак дане переборення передбачає, що "Я" людини генетично знаходиться поза меж феноменального світу. Ця трансценденція людського "Я" відповідає висновкам деяких науковців, котрі вважають, що джерело особистості варто шукати не стільки усередині об'єкта, скільки в його відношеннях з іншими об'єктами – у навколишньому середовищі [1433, с. 239]. Бути особистістю, як підкреслює

В. Франкл, означає бути самотрансцендентним, само відстороненим, бути спрямованим не на себе, а на щось інше [2435, с. 77, 284]. Відтак, самотрансценденцію, якій належить важливе місце як у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), так і в екзистенціально-гуманістичній філософії (Ж.-П. Сартр), науковці пов'язують із виходом людини за межі свого "Я", з її спрямованістю на інших людей, на певну ідею, справу тощо. На думку А.О. Реана концепція акмеології особистості має базуватися на уявленні про єдність самоактуалізації і самотрансценденції та дії стосовно них принципу "педагогічної доповнюваності" (Г.Г. Гранатов, О.М. Железнякова). Так, А. Маслоу вважав, що самоактуалізація реалізується через захопленість значимою роботою, коли людина виходить за межі її "Я". Подібно до цього В. Франкл розуміє процес самоактуалізації через служіння певній справі, через любові до другої людини, а Е. Фромм убачав утвердження власного життя, щастя, розвитку, свободи людини у здатності любити, що дозволяє людині інтегруватися у життєвий контекст іншої особистості.

М.М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із собою, що істинне життя особистості здійснюється немовби в точці цієї розбіжності [див. 954, с. 115]. Тут "особистість виноситься за рамки не тільки індивідуального суб'єкта, але й актуальних зв'язків цього суб'єкта з іншими індивідами, за межі спільної діяльності з ними" [1926, с. 13-15]. Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відношень людини до самої себе як деякого "іншого" [932, с. 183-237]. Парадокс відстороненості "Я" від світу (який виявляється у ставленні Я до світу як до об'єкта своєї активності) можна проілюструвати словами С.Л. Рубінштейна, який писав, що "у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії" [2011, с. 341].

У цьому контексті важливими є розробки М.К. Мамардашвілі, згідно якому організація людини як "існуючої істоти" здійснюється за допомогою "постійного усвідомлення себе в актах мислення" або в стані "трансцендентальної свідомості". Перефразовуючи думку Р. Декарта про те, що для відтворення буття потрібно удвічі більше зусиль, ніж для його творіння, М.К. Мамардашвілі стверджує, що онтологічна будова буття відтворює себе лише з включенням нашого зусилля, а "особистісні підстави" думок людей можуть бути охарактеризовані через приналежність іншому простору і часу, коли моральність повинна мати де факто деякі абсолютні підстави позачасового. У такому контексті трансцендування передбачає вихід людини за дану їй стихійно і натурально ситуацію, за природні якості людини, здатність співвіднести себе з чимось, що не покладається у природі. Як вважав М.К. Мамардашвілі, трансцендування дозволяє виходити за рамки і межі будь-якої культури, ідеології, суспільства і знаходити підстави свого буття незалежно від їх часових змін. Провідними принципами трансцендування тут вважаються "*принципи трьох К*":

- а) декартівський *принцип cogito* – будь-які події відбуваються не без участі свідомості;
- б) кантівський принцип, що постулював право людини на свідомість – особливі умоглядні об'єкти, що дають можливість здійснити акт пізнання або моральної оцінки;
- в) принцип Кафки, що передбачає ситуацію абсурду і що примушує людину виходити з неї, шукати смисли.

З погляду М.К. Мамардашвілі, трансцендування – це "нескінченна форма всякої актуальності", це свобода самоздійснення. Остання як принципова умова трансцендування не є вибором, дана свобода є "рухом, шляхом людини до самої себе" [1421]. У Дж. Бруннера у "*Психології пізнання*" маємо дещо подібне, оскільки тут підіймається питання про те, що в людині є власне людським?, як вона придбала це людське?, як можна підсилити в неї цю людську суть?" [364])

Парадокс відстороненості "Я" від світу виявляється і в площині аналізу концепції надситуативної активності В.А. Петровського, який виокремлює два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної. При цьому адаптивна активність

полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Що ж стосується неадаптивної активності (*трансфінитності*), то вона пов'язана з впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм "вільної причинності" [1801, с. 91].

М.М. Заброцький зазначає, що "наше свідоме "я" у більшості випадків занурене у неперервний потік змістів свідомості, воно "зникає", коли ми засинаємо, знаходимося під дією наркозу чи непритомні, і знову "виникає", коли ми приходимо до тями. Усе це заставляє припустити, що за цим свідомим "я" є якийсь постійний центр, з якого воно "повертається" у поле свідомості, тобто припустити існування справжнього "Я" (внутрішнього, духовного, трансцендентованого за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та форм його збереження" [852, с. 63–65].

З ідеєю трансцендування, "виходу за межі" початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д.Б. Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А. М. Матюшкін, Ю.М. Кулюткін, Р.С. Сухобська, Я. О. Пономарьов) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою "виходу за межі" в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок, продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким.

2.3.2.2 Виявлення екологічної відповідальності як мета особистості, що розвивається

Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами... Тоді тільки буде він спроможний черпати і в самій природі людини засоби виховного впливу, – а засоби ці величезні

К.Д. Ушинський

Відтак, якщо "Я" є тим, котре мислиться як таке, що є одночасно поза світом і в ньому, тоді становлення "Я" є діалектичним процесом подолання стану занурення у світ і одночасно досягнення стану злиття зі світом, тобто досягнення єдності двох протилежних процесів: самоствердження себе у світі і самозаперечення себе як світової сутності та вихід за межі світу.

Таким чином, умова актуалізації "Я" полягає в умінні утвердити себе у світі і одночасно відмовитися від самого себе у цьому світі. Це передбачає процес подолання стану ототожнення себе з елементами світу (своїм тілом, відчуттями, емоціями, думками), про що ми можемо дізнатися, вивчаючи, практично, будь-яку цілісну філософську систему, духовне вчення, світову релігію, де стан трансцендентності набуває численних когнітивних проєкцій.

Отже, бути "Я" – значить бути одночасно злитим із світом у цілому і бути відстороненим від нього, бути собою й одночасно вміти займати точку зору іншої сутності, співчуваючи їй і розуміючи її, тобто бути одночасно "Я" і не-"Я" (навколишнім світом).

Можна зробити висновок: бути Я, значить любити, тому що, як писав Гегель, "щира сутність любові полягає в тому, щоб відмовитися від усвідомлення самого себе, забути себе в іншому "я", і проте, у цьому ж зникненні і забутті вперше знайти самого себе і володіти самим собою" [552, т. 13, с. 107]. Спрямованість на інше Я припускає наявність такої психологічної якості, як емпатія (співпереживання іншій людині) та альтруїзм. Любов як розчинення в іншому "Я", при одночасному збереженні самого себе (що досягається за допомогою емпатії і реалізується через альтруїзм), є показником наявності особистісного початку людини, її "Я". Якщо любов є певним

психологічним станом людини, то реалізація цього стану за допомогою певної поведінки в соціоприродному середовищі здійснюється через відповідальність як функцію любові. Таким чином, відповідальність виникає з турботи про об'єкти любові. Якщо ж відповідальна поведінка диктується етико-правовими нормами і соціальними традиціями, то таку відповідальність ми пропонуємо називати обов'язком, пов'язаним у даному випадку з пристосувальною поведінкою, спрямованою на інтеграцію індивіда з космосом соціального буття. Обов'язок реалізується як у вигляді неусвідомлених індивідом психологічних установок (своєрідних соціальних умовних рефлексів), так і у вигляді усвідомлених ціннісно-світоглядних установок як системи певних поглядів. Відповідальність же, що виникає з потреби піклування про об'єкти любові, у якому індивід розчиняється, постає своєрідним поведінковим інстинктом, що є іншою стороною потреби ("соціального інстинкту") бути особистістю, "Я", своєрідним інстинктом самоідентифікації.

Як було зазначено, вищою цінністю для людини є вона сама. І якщо ця людина, люблячи іншу істоту, сприймає її як саму себе, розчиняючись у ній і емпатично співчуючи їй, то ця істота буде для нашої людини також вищою цінністю (порівняйте з біблійним принципом "возлюби ближнього як самого себе"). Тому вищий принцип самозбереження себе (фрейдівський "інстинкт життя") буде в даному випадку поширюватися на іншу істоту, яку любляча людина також буде прагнути зберегти як саму себе. Поведінка щодо зберігання життєвого статусу улюбленої істоти є ні чим іншим, як проявом відповідальності за життєву цілісність цієї істоти. Тобто, відповідальність у широкому сенсі виникає з любові до ближнього, якщо любов у даному випадку буде розумітися широко, не тільки як статево-тяжіння представників протилежних статей. Розчинення в об'єкті любові є актом самовіддачі, самозречення, що виявляє принцип неконтролювання цього об'єкта. Як вважає А. Маслоу, любов передбачає неконтролювання об'єкта любові, тобто відмову від маніпуляції і володіння цим об'єктом (пригадайте фроммівську дихотомію "мати чи бути"). Проте людина може не контролювати об'єкт своєї любові тільки в тому разі, якщо вона не боїться за його перебування в цьому світі. За цієї умови людина має ставитися до світу з повною довірою, тобто вірити, що світ справедливий і влаштований гармонійно, що на онтологічному рівні проявляється у фізичних законах збереження, а на аксіологічному – у принципі відплати, або в законі покарання (що може виражатися у вірі у вищий принцип такого покарання – Бога). Ставитися ж до світу з повною довірою і відкритістю означає ставитися до нього як до самого себе, тобто вважати його вищою цінністю, а тому любити його. Якщо людина цілком довіряє світу як "єдино кращому з усіх можливих світів" (Лейбніц), то ця людина не бере на себе відповідальності за події, що відбуваються у світі, тобто не виступає активним поведінковим чинником світу. Брати ж відповідальність людина може за те, що є проблематичним, неприйнятним для неї і потребує зміни, перетворення. Світ у даному разі розуміється як залежний від людини, що підлягає її контролю (так званий "інтернальний локус контролю", за І. Роттером), який корелює саме із відповідальною поведінкою [489].

Отже, відповідальність як феномен виникає з любові до ближнього, але щира любов заперечує контроль за поведінкою цього ближнього, що передбачає сприйняття світу, де ближній існує, як довершеного, гармонійного і безпроблемного, але це нівелює саме почуття відповідальності ("екстернальний локус контролю" як відчуття своєї повної залежності від світу, за І. Роттером).

Якщо ж сприйняття світу як довершеного суперечить реальному стану речей, то любляча ближнього людина змушена спрямовувати свою поведінку на "виправлення", гармонізацію, вдосконалювання, "порятунок" світу в цілому: загальний взаємозв'язок і взаємозалежність елементів світу роблять його цілісним утворенням, тому "виправлення" одного з його аспектів передбачає виправлення всіх інших аспектів і, в остаточному підсумку, – всього світу в цілому.

Потребу у виправленні світу в цілому (відповідальність за нього) можна назвати екологічною відповідальністю, оскільки екологія, узята в її теоретичній межі, є наукою про ціле, тому що вона вивчає взаємовідносини і взаємодії рослинних і органічних організмів і утворених ними співтовариств між собою і навколишнім природно-космічним середовищем, а будь-яка взаємодія, будь-які стосунки – це принципово цілісна сутність, розділяти яку на окремі взаємодіючі елементи є достатньо умовною акцією. Ця екологічна відповідальність реалізує ставлення до світу як до цілого, відчуття себе відповідальним за долю світу, формує стан звільнення від світу і одночасно усвідомлення своєї причетності до всіх його подій, розчинення в ньому, занурення в нього через об'єкт своєї любові, із котрим людина єднається. Це двоїсте парадоксальне ставлення до світу і є головною умовою актуалізації Я людини, про що ми писали на початку статті. Потреба у виправленні світу передбачає усвідомлення розходження між дійсним і належним (розумним), тобто теперішнім і майбутнім, усвідомлення принципу причинно-наслідкової залежності, вміння передбачити, угадати наслідки тих або інших подій. Така націленість на майбутнє і дії щодо його здійснення, звільнення від впливу актуальної даності (дійсного) виражається в позитивному очікуванні плодів своєї діяльності, певних подій у майбутньому, що можна назвати надією як рефлексією майбутнього, без якої відповідальність неможлива. Це підтверджують праці провідних вчених. Досліджуючи проблему відповідальності, психологи І.Д. Бех, Т.Г. Гаєва, С.Б. Елканов, А.В. Лопуховська, Т.В. Морозкіна, А.П. Растігаєв, М.В. Савчин, визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх учинків, у неї розвивається висока сензитивність до моральних ситуацій.

Отже, екологічна відповідальність є результатом розвитку особистості і її головною метою. Цей розвиток виявляє декілька особистісних атрибутів, які одночасно є супутніми умовами розвитку "Я", що були виявлені в ході нашого аналізу феномена "Я" людини і які є аспектами екологічної відповідальності:

1. Парадоксальний сплав станів включеності у світ і відокремленості від нього (синтез іманентності і трансцендентності), що актуалізує відчуття парадоксальності людського буття як діалектичної єдності взаємовиключних моментів, виявляє базальний, парадоксально-безсвідомий, діалектико-спонтанний, амбівалентний характер буття – інстинктивно-безсвідомий аспект.

2. Усвідомлення світу як цілісного універсума – ціннісний-світоглядний аспект.

3. На основі властивості рефлексії майбутнього відбувається усвідомлення потреби в удосконаленні світу і відповідальність за його долю – діяльнісно-творчий аспект.

4. Емпатія, альтруїзм, любов – емоційно-мотиваційний аспект.

5. Усвідомлення детермінізму світу, тобто принципу причинно-наслідкової залежності, що приводить до усвідомлення розмаїття світу, а своя включеність у нього передбачає усвідомлення себе в різноманітних якостях і веде до розширення свого рольового репертуара – когнітивно-рольовий аспект.

Виходячи з вищенаведених аспектів, можна говорити про виховні завдання особистості з формування екологічної відповідальності (як наріжного орієнтира формування Я як вищої людської цінності), що впливають із розглянутих її аспектів:

1. Формування стану, який сполучає включеність у світ і відокремленість від нього, що сприяє розвитку діалектико-парадоксального мислення, котре дає доступ до спонтанно-безсвідомої поведінки, яка відповідає статусу самореалізованої особистості, відповідно до А. Маслоу [1451]. Парадокс, що виникає з двоїстості буття людини, народжує діалектичний принцип амбівалентності як джерело творчої енергії: людина осягає світ як "єдність протилежностей", перетворюючись на самоактуалізовану істоту (згідно А. Маслоу) деміургічного масштабу, тому що, утілюючи баланс протилежностей, несе в собі величезну напругу, а тому, як писав П. Вайнцвайг, –

колосальную творчу міць [398]. Даний висновок підтверджується дослідженнями феномена творчості, де відзначається, що креативні особистості характеризуються взаємовиключними особливостями [762].

2. Розвиток усвідомлення світу як цілісної сутності на підставі пізнання загального зв'язку речей і явищ Всесвіту, що виявляє світогляд, у якому принцип цілісності посідає головне місце.

3. Формування потреби у творчому перетворенні світу, в його удосконаленні.

4. Розвиток таких властивостей особистості, як емпатія, альтруїзм, любов, через розширення рольового репертуару людини.

5. Розвиток усвідомлення детермінізму світу, принципу всезагальної причинно-наслідкової залежності.

2.3.2.3 Різні види трансценденції особистості

Людина стоїть перед жахливою безпекою перетворення на в'язня природи, залишаючись одночасно вільною всередині своєї свідомості; їй визначено бути частиною природи і все ж одночасно бути виокремленою з неї; бути ні там, ані тут. Людська самосвідомість зробила людину мандрівником в цьому світі, вона відділена, самотня, сповнена жахом

Е. Фромм [2452, с. 254]

Ми будемо як боги

Ф. Парацельс

"Бог зробився людиною для того, щоб людина змогла стати богом", – читаємо ми у св. Іринея, у працях святих Афанасія, Григорія Богослова, Григорія Нісського

М.О. Лосський

Я такий же великий, як Бог, Він такий же малий, як я... Я сам є Вічністю: звільнений від дії часу, я зливаюсь з Богом і Бога зливаю з собою

Ангелус Сілезіус

Трансцендентність "Я", постійний вихід за межі буття виявляє **метаморфозну природу**. Саме у процесі метаморфозного характеру "Я", обертаючись навколо "Я" та не-"Я", може поставати як самодетермінована сутність, де виявляється її самоідентичність [1087, с. 286-289].

Зазначимо, що найголовнішою проблемою людини як мислячої істоти та божого творіння є проблема вільної волі, тобто проблема свободи людини. Поза свободою людина втрачає себе як "Я", особистість, яка за визначенням є такою, що здатна здійснювати вільні вчинки. Крім того, поза свободою людина втрачає себе як боже творіння, оскільки Бог сотворив людину вільною – у іншому випадку втрачається будь-який сенс акту творіння Богом людини і, взагалі, світу.

Ця проблема вільної волі стосується, нажаль, небагатьох людей: про це засвідчують життєві факти, які говорять, що проблемою свободи та сенсу життя переймається невеликий відсоток людей (В. Франкл) – 1–3 % . Парадокс розвитку, про який ми писали, робить життя людини запрограмованим, цілком детермінованим, а людина при цьому перетворюється на біологічного робота. Про це також засвідчують феномени синхронії, який ми докладно розглядали попередньо. Наведемо один з них.

У 1898 році письменник Морган Робертсон в романі "Марність" описав загибель гігантського корабля "Титан" після зіткнення з айсбергом в першому своєму рейсі. У 1912-му, через 14 років, Великобританія спустила на воду теплохід "Титанік", і в багажі одного пасажира (звичайно ж абсолютно випадково) опинилася книга "Марність" про загибель "Титану". Все написане в книзі утілилося в життя, збіглися буквально всі деталі катастрофи стосовно технічних особливостей суден; навколо обох суден ще до виходу в море був піднятий неймовірний галас в пресі через їх величезних розмірів. Обидва судна вважалися непотоплюваними та налетіли на крижану гору в квітні, маючи на борту багато знаменитих пасажирів. І в обох випадках аварія дуже швидко переросла в катастрофу через нерозпорядливість капітана і браку рятувальних засобів. Книга "Марність" з докладним описом корабля потонула разом з ним. Пройшло 27 років. У 1939-му в районі Атлантики, де затонув "Титанік", вночі плив інший корабель – "Титаніан". Раптово внутрішнє чуття змусило рульового віддати команду "стоп-машина". Коли судно зупинилося і люди, що стояли на вахті стали виражати незадоволеність затримкою, з темноти раптово випірнув величезний айсберг і наніс по корпусу сильний, але, на щастя, вже не смертельний удар.

Як бачимо, феномени синхронії (і не лише вони) засвідчують про певну ізоморфність часу – минулого, теперішнього та майбутнього, які існують немов би одночасно, синхронно. Це говорить про неблаганність долі, від якої людина не може звільнитися, залишаючись біологічним роботом та не будучи взмозі керувати своєю еволюцією та здійснювати вільні вчинки.

Однак все той же парадокс розвитку доводить, що людина існує вічно: якщо людина існує зараз, то вона вже існувала у минулому, і, тим більше, вона буде вічно існувати у майбутньому (до цього висновку обов'язково доходять всі глибокі мислителі людства). Відтак, у далекому майбутньому (чи завдяки численним реінкарнаціям, чи завдяки існуванню людини у майбутньому Царстві Небесному, позбавленому часу) людина, через поступовий процес самовдосконалення досягне божественного статусу та стане дійсно вільною істотою – Абсолютом, який вже за своїм визначенням є вільним від світу. І ця вільна людина, що здатна вільно впливати на себе у статусі Абсолюту, справляє вплив на себе на всіх відрізках свого попереднього життя у минулому. Таким чином, всі ми несемо в собі іскру Абсолюту і впливаємо на себе як вільні істоти майбутнього, але залишаємося біологічними роботами як об'єктами цього впливу у теперішньому (та минулому).

У будь-якому разі, бути вільною людина може лише завдяки трансцендуванню – у нашому разі трансцендуванню у свій майбутній абсолютний статус.

Таким чином, людська особистість виявляє трансценденцію буття, вихід за його межі. Аналіз такої *трансцендентної природи людської особистості* виявляє щонайменше три виміри даної природи, що відповідають трьом головним формам буття матерії – руху, простору та часу, які людська особистість має перебороти.

1. Просторова трансценденція людського "Я" реалізується у площині уявлень про Абсолютну сутність, трансцендентну світу і повністю вільну від нього. Людина, вільна від буття у просторовому аспекті, має виходити за його межі, де традиційно покладається Абсолют (тотожна самій собі, унікальна та неповторна, відсторонена, вільна від світу сутність – Вища реальність, Бог), що може розумітися як творчий початок буття. Таким чином, бути "Я" – це бути вільним від детермінізму буття, що передбачає вихід за його просторові межі та усвідомлення Абсолюту, з яким особистість людини немов би ототожнюється через цей акт усвідомлення. У цьому процесі людина і постає як особистість – вільна від буттєвої детермінації сутність. Сам акт такого усвідомлення на гносеологічному рівні реалізується у вигляді парадоксу – єдина когнітивна фігура, яка фіксує стан логічної невизначеності.

У розвивальному аспекті парадоксальне мислення є умовою створення стану буттєвої трансценденції людини у сферу Абсолютного, що кристалізує особистість як принципово трансцендентну, вільну, божественну сутність. Парадоксальне мислення тут постає педагогічною метою розвитку людини як умова кристалізації її особистісного начала. Саме на це спрямовані духовні системи світу. Так, Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається з серії парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що приводить до просвітлення [2315]. Як пише О. Клеман, у Богові міститься "невичерпна парадоксальна таємність" [1044]. Не лише релігійно-міфологічне, але й науково-теоретичне мислення використовує парадокс як творчий елемент наукового дослідження. Цю думку можна ілюструвати як рядками геніального поета ("и гений, парадокса друг" – О.С. Пушкін), так і висловом Н. Бора, який вважав, що фізична ідея має бути достатньо божевільною (парадоксальною) для того, щоб бути істинною.

2. Ідея динамічної, рухомої трансценденції людського "Я" знаходить своє світоглядне втілення в орієнтальній уяві про реінкарнацію як принцип буттєвої неперервності сутності людини – її душі. На мові сучасної науки, синергетики, динамічна трансценденція означає входження системи, що розвивається, у стан динамічного хаосу (див. теорію критичних явищ), у точку біфуркації, де система

перебуває у хаотично-невизначеному стані. Відтак, динамічний аспект свободи людини означає, що людина долає детермінізм руху, який пов'язує воедино ланцюг причини і наслідку, коли рухомий предмет змінюється від причини до наслідку, коли причина передує наслідку і його породжує. Звільнення від цього процесу передбачає подолання людиною такого лінійного детермінізму, що має місце, згідно синергетиці, в точці біфуркації, стані хаосу. У плані людської діяльності це відповідає **акту творчості**, який можна визначити як вільний, надситуативний, спонтанний феномен, що відповідає самому принципу побудови Всесвіту – спонтанності й нелокальності [780, с. 211].

Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що за сучасних умов науково-технічної революції та інформаційного буму будь-який спеціаліст має піднятися на дослідницько-творчий рівень своєї професійної діяльності, який у недалекому майбутньому буде обов'язковим фаховим атрибутом для кожної людини. Тому спрямованість на творчий характер діяльності має бути чи не найголовнішим пріоритетом розвитку сучасної освіти.

У цілому, одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості [1196; 1265; 1266]. Тим більше, що феномен творчості відноситься до таких цінностей людської цивілізації, без яких людина не може сформувати свою ментальність, не може бути неповторною та вільною. Отже, наріжною методологічною парадигмою в будь-якій сфері людської діяльності має стати спрямованість на **творчість**.

Проблеми розвитку творчої особистості досліджували багато вчених (Б.Г. Ананьєв, В.І. Андреев, В.О. Кан-Калик, П.Ф. Кравчук, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміна, В.О. Моляко, М.М. Пташник, С.О. Сисоєва, Я.О. Пономарьов, Н.Ф.Тализіна та ін.), останніми роками виконано низку дисертацій, в яких творчість розглядалася як важливий методологічний орієнтир вирішення специфічних педагогічних завдань [21; 1408; 1552; 2139; 2190]. А.Адлер вважав творчість способом компенсації комплексу недостатності й неповноцінності; Р.Ассаджиолі вважає акт творчості процесом саморозкриття особистості та її сходження особистості еталонного "ідеального Я"; З.Фрейд вважав творчість результатом сублимації статевого потягу, а К. Юнг пов'язував творчість із виявом архетипів колективного підсвідомого; А. Маслоу розумів творчість як вияв потреби людини у самоактуалізації.

Відзначимо, що вищим досягненням людського буття є творчість: творчий порив кидає виклик холодній ентропії смерті, що гасить небесні світила і розвіює попіл людських життів і доль у лабіринтах світобудови. Творчість інтегрує в органічне ціле розрізнені артефакти цивілізації, сплавляючи їх у горнилі мудрості, уяви, інтуїції і натхнення в цільний витвір мистецтва. Творчість завжди надлишкова і багатомірна, особливо якщо в одному контексті зливаються і взаємно потенціюють один одного різні творчі сфери. Творчість – це специфічний вид життєвої активності людини, характерний тим, що тут створюється щось нове, оригінальне, неповторне, чого раніше не існувало.

Людська діяльність характеризується двома якісними рівнями: імітаційно-репродуктивним (пов'язаним з імітаційною, запрограмованою активністю) і конструктивно-творчим (у рамках якого створюється щось нове). Момент створення нового в акті творчості виявляє парадокс розвитку, який полягає в тому, що якщо дещо нове виникло зі старого, то воно вже міститься в цьому старому в прихованому, латентному вигляді і не є принципово новим. Тому нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт божественного творіння, як процес актуалізації принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу, невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті

психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості.

У психології хаотичному невизначеному стану – психологічному джерелу творчості відповідають такі категорії, як бісоціація (термін А. Кестлера: бісоціативність, на відміну від асоціативності, є здатність до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків; це сполучення того, що ніколи ще не було сполучене через вибух двох цілісностей та формування з них нової цілісності), дипластія (властива тільки людині здатність з'єднувати в одному розумовому, понятійному контексті несумісні поняття, речі, відносини), парадоксальне (багатозначне, сутінкове) мислення [349, с. 10], енантіосемія (двоїстість, парадоксальність смислів), "операціональна інтеграція" [621, с. 79].

Існують два напрями психодіагностики творчого потенціалу людини. Традиційний напрям передбачає тестування інтелектуально-образного потенціалу творчої активності (наприклад, так званий тест-IQ, що вимірює рівень інтелектуального розвитку людини; тести, що фіксують здатність до нетривіального бачення світу та ін.).

Інноваційний напрям пов'язаний з діагностикою здатності до парадоксального, багатозначного, "сутінкового", діалектичного мислення, до створення незвичайних контекстів, метафор та ін. Дана здатність у А. Маслоу одержала назву самоактуалізованої особистості, а в акмеології – стан акме. Акмеологія, подібно до синергетики, спрямована на реалізацію принципу цілісності, оскільки *акме* людини, що постає головним предметом дослідження акмеології, розуміється нею як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок людини, де виявляється досягнення повноти буття у площині індивідуального стану [864; 1910].

Можна сказати, що акме, як основний об'єкт дослідження акмеології, є атрибутом творчої, гармонійної самоактуалізованої особистості, що постає цілісною сутністю. У рамках останньої досягається синергійне, гармонійне узгодження всіх психофізіологічних, свідомих, душевних і духовних вимірів людської особистості, що складають її творчу повноту.

Інтегративний підхід до розуміння сутності людини передбачає вивчення (крім тестування інтелектуально-образних ресурсів людини) гностично-перцептивно-афективної, діяльнісно-поведінкової і ціннісно-світоглядної складових її психічної активності, оскільки передбачається, що в акті творчості бере участь цілісний організм людини, всі аспекти його психічної активності. Тому творчість продукується тоді, коли ці аспекти виявляють високий рівень актуалізації (розвитку і гармонізації).

Людську істоту можна умовно поділити на такі рівні психічної діяльності, як гностично-перцептивно-афективний (сфера пізнання, яка включає стратегії пізнання світу, мислення, відчуття, емоції), діяльнісно-поведінковий (сфера поведінкових реакцій, стилів діяльності, соціальних ролей, здатності до контролю дійсності, що виявляється у так званому локусі контролю, за Роттером), ціннісно-світоглядний (система ціннісних орієнтацій, світогляд). При цьому важливим є виділення певних характеристик творчої особистості:

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

2. Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності

та її опанування; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

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

4. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремих таланти людини складається із суми її талантів [2655], тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну [762].

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоюмовірними властивостями зв'язок [2302, с. 158-162], орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття [2160, с. 204-205] – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу.

6. У талановитих та геніальних людей виявляється численніші зв'язки між окремими мозковими полями [292, с. 50], коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення [1015; 1746, с. 110].

Загалом, творчість виявляє стан спонтанності свідомості [1594], який можна аналізувати таким чином: "це немов би стан трансцендентності в певний надособистісний простір трансперсонального стану, чи надсвідомості, перебування в якому дозволяє людині пережити свою співпричетність цілому, доторкнутися до витоку Світу" [780, с. 212; 2059].

Визначимо, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції людини, оскільки творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. Людині притаманне прагнення до успіху, який сприяє її життєвому самоствердженню. У психолого-педагогічній науці успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що очікуваний результат відповідає бажаному, або перебільшив його. Категорія успіху відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоаналізу, а іноді людина відчуває “хвилини щастя”.

Успішність у процесі навчання (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини.

Виходячи із зазначеного, формування творчої особистості має бути реалізованим на рівні трьох аспектів людини: гностично-перцептивно-афективного, ціннісно-світоглядного та діяльнісно-поведінкового.

Статус творчої особистості на рівні гностично-перцептивно-афективному виявляється у гармонії конкретно-образної і абстрактно-логічної стратегій переробки інформації людиною (школа Шаталова [2577], Вальдорфська педагогіка [941]).

Також важливим є функціональне (синестезичне [183; 532]) поєднання сенсорних систем людини (одна або дві з яких зазвичай займають домінуючу позицію) – аудіальної, візуальної і кінестетичної. Все це передбачає те, що всі перцептивні канали сприйняття дійсності людиною стануть провідними (техніки нейро-лінгвістичного програмування, які все більш починають використовуватися у психолого-педагогічній

практиці [2276]). Важливим при цьому є те, що у процесі формування систем часових зв'язків у мозку людини під час розвитку абстрактно-логічного мислення та засвоєння нових понять кінестетичний аналізатор відіграє провідну роль [2371, с. 23]. Високий рівень суб'єктивізації, що дозволяє сприймати не лише живі, але й неживі елементи довкілля як об'єкти, з якими можна налагодити певні людські стосунки якщо не на рівні людської психіки (анімізм), то на рівні "невблаганних законів природи", що опосередковують взаємодію людей з неживими об'єктами та сповнюють цю взаємодію гармонійним характером. Завдяки цьому неживі об'єкти можуть входити у загальне поле ролівої активності людей та опосередковано виконувати там певні ролі, оскільки ці об'єкти підпорядковуються законам ролівої взаємодії.

Статус творчої особистості на рівні ціннісно-світоглядному передбачає занурення людини в ауру "поліваріативного" світогляду, що породжує толерантність до представників різних ціннісних орієнтацій і відповідає принципів багатомірності Істини (гуманістична психологія). Відтак, творчі особистості характеризуються високим рівнем пасіонарності, яку досліджував Л.М. Гумільов. На думку вченого, виникнення і подальший розвиток етносів залежить від багатьох природних, у тому числі і космічних чинників (сонячної активності, магнітних полів і ін.). Але розвиток етносів значною мірою також визначається наявністю в них особливих людей – пасіонаріїв, що володіють наденергією, непереборним прагненням до наміченої мети, нехай навіть ілюзорної. Саме активністю і діяльністю цих людей пояснюються, на думку Гумільова, головні історичні події в житті народів. Пасіонарії (діяльність та активність яких щільно пов'язана із ландшафтом, історичним часом і космічними чинниками) впливають на маси шляхом пасіонарської індукції.

Пасіонарність, за Л.М. Гумільовим, – це здатність людини чи певної спільноти підпорядковувати власне життя та діяльність досягненню ідеальних цілей, навіть якщо вони є ілюзорними, часто при цьому нехтуючи задоволенням власних реальних матеріальних потреб [670; 671]. Люди з високим рівнем пасіонарності мають тенденцію згуртовуватися навколо певної надцінної соціальної ідеї (*ідеалу*), яка має для них самостійне значення, а не слугує засобом задоволення матеріальних потреб. Тут виявляється так званий соціабельний аспект пасіонарності, який слід відрізнити від маніакального аспекту, що є психічною патологією. Діагностування фактору пасіонарності проводиться через опитування в контексті суджень, що виявляють “–” і “+” фактори пасіонарності: “–” фактор виявляється для людини, коли для неї важливіше спокійне, забезпечене життя, а не служіння ідеї. “+” фактор виявляється для людини, для котрої важливіше служити ідеї, а не спокійне, забезпечене життя [2708].

Ясно, що пасіонарність, як ідеальна спрямованість людини, виражає ситуацію, коли для людини віртуальна (уявна) реальність постає потужним мотиваційним фактором поведінки. Дійсна ж реальність виявляється такою, де людина не може реалізувати себе як особистість (так звана проблема зайвих людей). Ми вважаємо, що дана ситуація у більшості випадків сприяє розвитку маніакального аспекту пасіонарності.

Соціабельний аспект пасіонарності формується й у ситуації націленості на віртуальну реальність (на *ідеал*), коли людина спрямована у *майбутнє*, коли це поки що неіснуюче (віртуальне) майбутнє постає потужним мотиваційним фактором життєдіяльності людини. Таким чином, формування *рефлексії майбутнього* (вміння передбачати наслідки певних подій) є важливим моментом розвитку соціабельного аспекту пасіонарності.

Статус творчої особистості на рівні *діяльнісно-поведінковому* передбачає розширення ролівого репертуару вихованців, що дозволяє успішно виконувати різні соціальні ролі і виявляти активність у руслі різних стилів діяльності.

У цілому можна виокремити деякі конкретні методики розвитку творчої особистості, що передбачає і певну психологічну корекцію особистості людини. Це й

традиційні навчальні заходи розвитку інтелекту, а також методи інтеграції свідомості і підсвідомості, розвитку метафоричного, парадоксального, багатозначного світосприймання. Це й використання методу евритмії (як особливого виду мистецтва, застосованого у системі вальдорфської педагогіки: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі; крім того, *це метод колективного вирішення проблемних завдань*), ігрових методик, технік нейро-лінгвістичного програмування по "розкріпаченню" витиснутих сенсорних модальностей людини, що дозволяє їй включатися у процес предметно-перетворювальної діяльності всім цілісним організмом, оскільки відчуженість однієї з сенсорних модальностей у процесі конструктивно-творчої взаємодії зі світом призводить до розширення "кола" відчуженостей людини. Це й розвиток рольового аспекту людини, що можна досягти за допомогою імаготерапії Дж. Волпера, рольових ігор, психодрами Дж. Морено, які дозволяють значно розширити рольовий репертуар людини. Це й методики з розвитку надситуативної активності як спроможності рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі, що досягається за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації у процесі когнітивної репрезентації світу й "Я", що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем). Це й методики катарсису, символдрами, відреагування, холотропної терапії, самовираження і корекції за допомогою мистецтва.

Отже, ми розглянули синергетичний (інтегративний) підхід до формування творчої особистості та окреслили головні шляхи цього важливого процесу.

3. Часовий (хрональний) аспект свободи – подолання часу, що передбачає подолання буттєвої даності, актуальності, вихід у сферу потенційної, імовірнісної реальності, тобто вихід за межі актуального сьогодення в сферу майбутнього, яке починає детермінувати це сьогодення. Має місце таке подолання матеріального чинника часу, коли людина починає орієнтуватися на те, що знаходиться за межами життєвого часового відрізка. Таким чином, подолання часу людиною є орієнтація на нематеріальні, нечасові форми, які вона реалізує після припинення свого матеріального існування, коли, як записано в Одкровенні Св. Іоанна, "часу більше не буде".

Ідея *часової трансценденції* (вихід за часові межі існування) людського "Я" може бути проаналізовано у концепції особистості людини як сутності принципово надситуативної, зануреної у систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), що спрямовані у *майбутнє*. Таким чином, для того, щоб перебороти парадокс розвитку та зрозуміти "Я" людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову генетичну й причинну відстороненість від феноменального світу, можна припустити, що людське "Я" кристалізується у майбутньому – як відсторонений від теперішнього, занурений у майбутнє ідеальний момент мотивації поведінки людини.

Це потенційне (віртуальне, ідеальне) майбутнє виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація й детермінація майбутнім теперішнього, яка кристалізується у вигляді *волі* (як надситуативної активності), постає у трьох функціях: 1) аналітичної рефлексії майбутнього; 2) системи цінностей (ідеалу), що мотивує теперішню поведінку людини; 3) волі.

Таким чином, **"Я" людини, її особистість** (як вища цінність, як активний першопочаток її поведінки й *мета людського розвитку*) – це **ідеальне майбутнє** (ідеал, потенційно-можливе), що впливає на теперішнє (актуальне-дійсне), виявляючи волю як надситуативну поведінку. Спрямованість у майбутнє, здатність рефлексувати майбутнє, проектувати й прогнозувати наслідки дій і вчинків виявляє діалектичне, творче мислення, волю як психічний потенціал спрямованості у напряду ідеальних цілей (ідеалу), що реалізується у практичній предметно-перетворювальній діяльності – активності зі зміни людиною себе й оточення.

Таке розуміння людського “Я”, особистість людини передбачає значущі освітні наслідки, які ми знаходимо у педагогів минулого. Спрямованість у майбутнє як основа для формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А.С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Дану технологію, що отримала назву “завтрашньої радості”, можна зілюструвати цитатою з “Педагогічної поеми”:

“Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методичку цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...” [1402, с. 447].

Як бачимо, почуття радості у А.С. Макаренка прив'язується до вміння бачити і будувати перспективи своєї життєдіяльності (принцип “перспективних ліній”). При цьому педагог використовує принципи, відкриті психологією. Йдеться про механізми формування відповідних психологічних установок.

Найважливішим з цих механізмів є метод “кодування” (“якоріння”, “каналізації”, “символізації”) психічних станів людини, відомий у психології, яка зазначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам соціальної символізації, за допомогою яких наявні стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки [591, с. 123; 2624]. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річищі суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка одягає свій емоційний стан в убрання романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стана... пов'язана і з наявністю в тезаурусі суб'єкта певних лінгвістичних конструкцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином” [591, с. 123].

Дані стани піддаються соціальній каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у нейро-лінгвістичному програмуванні використовується “якір” – стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворювати бувше переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформулювати стимул (виробити імпринтінг) жестом, дотиком або звуком з метою закріплення даного стану, який може бути викликаним за допомогою даного стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул сполучається із внутрішнім станом

і формує павлівський нервовий часовий зв'язок. Якір може працювати у будь-якій системі сприйняття (кінестетичній, візуальній, аудіальній) [2320].

Як бачимо А.С. Макаренку у колонії імені М. Горького використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які прив'язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, рефлексії (самовідстороненості) і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації. Саме на базі цього процесу формується людська особистість, “Я” людини як здатність здійснювати вільні вчинки й поставати активним началом світу.

Самовідстороненість як системоформуючий чинник людської особистості (що постає майбутнім, котре мотивує теперішню поведінку людини) реалізується й завдяки розвитку здатності учнів до рефлексії, вміння переходити від однієї соціальної ролі до іншої, занурюючись при цьому у своє соціальне середовище, яке можна інтерпретувати як складну систему соціальних ролей. При цьому певна ідентифікація людини із соціальним оточенням (соціалізація як важливий момент розвитку людини) можлива на основі її ідентифікації з усіма соціальними ролями даного колективу, що впливає з уміння бути виконавцем усіх цих ролей.

Зрозуміло, що ототожнення себе із соціальними ролями колективу означає вміння не тільки виконувати кожну з його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої (рольова дифузія). Для того щоб при цьому людина не втрачала самоідентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як самоусвідомлююча, самодостатня сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчужуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) збоку.

У цьому виявляється наріжний аспект людського “Я” – функція трансценденції людського “Я”, розвиток якої ми виявляємо у виховних закладах А.С. Макаренка, де отримав потужний розвиток рольовий статус людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – “зведений загін”, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “карнавалу”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, дана рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, але як постійно діючий колективний процес. У закладі А.С. Макаренка існувала постійно змінювальна роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Таким чином, практично всі діти мали можливість керувати своїм оточенням, контролювати певний його аспект, чи навіть увесь космос свого оточення, який окреслювався межами колонії.

Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися в навчально-трудову діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А.С. Макаренко називав “педагогікою паралельних дій”. Крім того, у закладі постійно діяв театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних та інших тривіальних соціальних ролей. Життя ж виховного закладу в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор колонії (принцип “педагогіки колективної дії”). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що прямо, сприймається кожним членом колективу як конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль,

що втілює в собі принцип соціального керівництва згори, яка визначала життя колонії і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу. Кожен педагог тут був повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв. Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А.С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри, коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту. Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип гуманістичного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Ми розглядали феномен *часової трансценденції*, пов'язаної із цілепокладанням. Загалом, особистість людини виявляє трансцендентну природу, яка реалізується у трьох буттєвих площинах: руху (принцип реінкарнації в орієнтальних релігіях, чи принцип подолання часових меж існування), простору (принцип Абсолюту), часу (принцип ідеалу, надціннісна ідея – майбутнє, що постає мотиваційним чинником теперішньої поведінки людини та виявляє волю як надситуативну активність, яка здійснює вплив на теперішнє з майбутнього). Таким чином, для формування людської особистості та підтримки, відтворення особистісного статусу “Я” як трансцендентної сутності необхідно є опора на три зазначені принципи.

Це розуміння волі й особистості в цілому узгоджується з ідеєю “образу потрібного майбутнього” М.О. Бернштейна [230], входить у понятійну площину таких категорій, як “внутрішня предетермінація” [1194], “випереджене відбиття”, “акцептор дії” П.К. Анохіна [99], відповідає основним аспектам інформаційної теорії П.В. Сімова [2115]. Останній називає волю неінерційною сутністю, вільною від принципу класичного детермінізму.

У цілому необхідною умовою формування особистості є розвиток рефлексії майбутнього, розширення рольового репертуару людини, формування ідеалу – ціннісною установки, націленою на майбутнє як на певний ідеальний надситуативний момент існування людини, який здатний мотивувати теперішню її поведінку, коли людина звільняється від уз актуальної даності, а межа між актуальним та потенційним (можливим) зникає. Людське “Я” у даному розумінні є сутністю не тільки актуально-дійсною, але й потенційно-можливою, ймовірною, що долає принцип класичного однозначно-лінійного детермінізму й оперує діалектико-парадоксальним багатозначним мисленням, здатним до саморефлексії, трансценденції, самодостатньої активності, яка впливає з ідеалу, котрий немов би випадає із системи актуальних відношень та зв'язків теперішнього й постає, таким чином, підґрунтям для автономного, самодостатнього, самодетермінованого, самоідентичного, самототожного людського “Я”, спроможного до вільних вчинків.

Отже, “Я” є функцією ідеалу, поза дією якого неможливо виявлення як принципу реінкарнації, так і принципу Абсолюту. Таким чином, формування ідеалу як спрямованої на майбутнє системи цінностей (що кристалізують людську особистість) має бути наріжним освітнім пріоритетом.

Вищенаведений аналіз людського “Я” і висновки, що з нього випливають, зумовлюються лінійною (традиційною) науковою парадигмою пізнання світу, що розглядає світ як каузальну єдність взаємодетермінованих взаємозалежних сутностей. Останні підкоряються принципу лінійної (класичної) причинності, у рамках якої кожному наслідкові передують певна причина. Звідси й виникає парадокс розвитку, на підставі якого ми зробили висновок про трансцендентну природу людського “Я”.

Однак, якщо стояти на позиціях синергетики, науки про нелінійні відкриті системи і принципи саморуху матеріальних форм, то можна вважати, що світ не є

цілком детермінованим. Розвиток будь-якої сутності, як засвідчує синергетика, виявляє так звані точки біфуркації, зони хаосу, вільні від принципу лінійної причинності.

Таким чином, якщо "Я" принципово вільне від світу, то воно може бути таким і в точці біфуркації як хаотична (спонтанна, інтуїтивна), а тому творча сутність. Творчість, як вже зазначалось, за одним із його новітніх визначень, виявляє явище бісоціації, тобто такої можливості сприйняття й освоєння світу, що переборює принцип асоціативних зв'язків.

Отже, "Я" людини є ніби чужим для нашого світу феноменом, воно реалізується в точці нуля, хаосу, порожнечі, яку на Сході називають "шунья". Творіння людини з релігійної позиції можна розуміти як творіння з "ніщо", коли сама ця людини врешті-решт досягає статусу творця – сама починає продукувати "ніщо". Це набуває такого поетичного вираження: "Пустое все, но Мы от века из шуньи лепим человека, Забавно Нам потом увидеть, как из человека шунья выйдет". Дійсно, нейтрально-парадоксальне мислення людини, що сполучає несумісні логічні позиції, продукує нейтральний стан єдності протилежностей, який ніби активізує "Я" людини, яка усвідомлює себе та здатна реалізовувати думки і дії, не детерміновані зовнішнім середовищем.

Отже, бути "Я" – значить, бути Абсолютом і Творцем. Таким є нове синергетичне розуміння людського "Я".

Відповідно до викладено вище, людина може бути особистістю, коли відкриває в собі вічну божественну творчу природу. Досягнення цього – об'єктивний процес сходження до Абсолюту – найбільш абстрактної категорії, яку виробило людство. При цьому ототожнення людини з Абсолютом (що забезпечує свободу волі та особистісну самоідентифікацію) може реалізовуватися й на матеріалістичному ґрунті. Гегель наголошував: якщо ми щось визначаємо як межу, то ми вже виходимо за дану межу. Таким чином, якщо людина підіймається до усвідомлення буттєвої межі через розуміння буття як єдності, то тим самим вона вже трансцендує буттєву межу та встановлює певні відносини із "чинником Х", який рефлексується як трансцендентна буття сутність.

Відтак, особистість постає творчою істотою, яка долає буття у вигляді трьох його наріжних форм (простору, руху, часу). Іншими словами, це творча духовна суть, оскільки дух вже за своїм визначенням не має строгої просторово-часової локалізації, він також не обмежений категорією руху (він як би всюдисущий). Через такий акт трансценденції, що є механізмом існування особистості, вона сполучається зі світом, іншими людьми, вічністю. Це ініціює становлення *духовно-моральної особистості*. Розглянемо це більш докладно.

ДУХОВНІСТЬ завжди вважалась особливим виміром людського існування, покладеного в основу його глибинної аксіології. Суттєво, що духовність як предмет аналізу постає загальною дослідницькою "територією" для релігії, філософії та науки як форм суспільної свідомості. *Відтак, духовність можна вважати однією із наріжних категорій суспільної свідомості, у концептуальній площині якої реалізується синтез науки і релігії, оскільки духовність постає як релігійно-ірраціональною, так і науково-раціональною сутністю.*

"Як правило, духовна людина є мудрою, тобто вона бачить причинно-наслідковий зв'язок подій в навколишньому світі. Вона розуміє зв'язок між вчинком і його наслідками, тобто духовна людина є мудрою і далекоглядною. У неї розвинене стратегічне мислення, тобто вона бачить наслідки наших вчинків у далекому майбутньому. Духовна людина відчуває єдність зі всіма людьми, тому для неї неможливо принизити, образити, зрадити іншого. Духовній людині властива безкорисливість. Вона вміє жертвувати, стримувати свої бажання, піклуватися про інших. Духовна людина може бути жорсткою і принциповою, відстоюючи свою любов і моральність, не йдучи на повіді у інших. Спробуємо узагальнити всі ці моменти.

Людина, що пододала заздрість, жадність, поклоніння їжі і сексу, – це людина, що зменшила свою залежність від навколишнього світу і від свого тіла. Як добитися зменшення цієї залежності? Жертвуючи і стримуючись. Щоб абстрактно мислити, потрібно відмовитися від об'єкта; щоб стати мудрим, потрібно відмовитися від цього світу. Тому пост, стриманість, самотність, мовчання сприяють духовності. Коли ми відмовляємося від матеріального світу, нам легше вийти на тонкі плани. Саме там рівень єдності набагато вищий. Там краще видно зв'язки між явищами, там видно майбутнє. Звідти підвищені здібності, з виходом на тонкі плани залежність від матеріального світу різко падає.

Але це всього лише проникнення в тонкі плани. Не забувайте, що сама високодуховна істота – це диявол. Тому, якщо ми постимо, обмежуємо себе в зовнішніх функціях, мовчимо і відмовляємося, це всього лише означає, що ми посилаємо зовнішню енергію в тонкі плани. Від одного потенціалу переходимо до іншого. Але якщо ми починаємо поклонятися цій духовності, з нашої душі так само буде уходити любов, неначебо ми поклонялися тільки матеріальному. Тому Христос і говорив: "Блаженні жебраки духом".

Диявол – це геній без любові. Потрібно розуміти, що духовність – це лише один з аспектів пізнання Божественного. І духовне, і матеріальне повинне бути зігріте любов'ю. Той, хто поклоняється грошам, бажанням, благополуччю, перетворюється на тварину. Той, хто поклоняється відчуженості, тонким планам, розкриттю здібностей, перетворюється на диявола. І лише той, хто поклоняється любові, може бути духовним і не цуратися матеріального, періодично обмежуючи себе і в тому, і в іншому. Обмежувати себе треба і в духовному.

Не можна розвивати здібності у дитини, якої не навчили моральності. Якщо дитина не уміє любити, активний розвиток її здібностей швидше перетворить її на злочинця, фізичного або духовного. Якщо цивілізація не навчилася любити, і у неї починають розмиватися етичні норми, потрібно загальмувати технічний прогрес, інакше така цивілізація плодитиме людей-дияволів і врешті-решт загине. Істинно духовна людина це не тільки той, хто може обмежити себе в матеріальному ради духовності, це і той, хто може себе обмежити в духовності задля любові. А якщо ми хочемо зрозуміти, що таке відчуття любові у всій її цілісності то ми неминуче повинні прийти до Бога, бо вища єдність – в любові Божественною. У цій любові весь всесвіт стискається в точку і йде за межі часу" (С.М. Лазарев, "Діагностика карми, книга 12").

В основу вчення про духовність покладено історико-філософські підходи у формуванні феномена духовності особистості як детермінанту рівня розвитку суспільства та культури (Аристотель, Платон, Сократ, Цицерон); основні положення зарубіжних філософських напрямів, що досліджують духовні аспекти життєдіяльності особистості (Е. Муньє, В. Франкл, Е. Фромм, А. Швейцер, М. Шелер та ін.); культурно-історичну зумовленість розвитку людини, її духовно-душевне, духовно-почуттєве переживання дійсності, що відображено у працях представників української і російської філософської традиції (М.О. Максимович, Г.С. Сковорода, П.Д. Юркевич, В.В. Зенківський, М.О. Бердяєв, В.С. Соловйов, С.Л. Франк, І.О. Ільїн, Л.М. Толстой, Н.Ф. Федоров), які підкреслювали пріоритет духовності особистості, її самоцінності, розвитку духовного потенціалу й моральної культури; теоретико-психологічні засади формування духовності особистості (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, І.А. Зязюн, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, Б.Д. Паригін, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, В.О. Татенко, В.О. Ядов та ін.); гуманізацію освіти та взаємообумовленість педагогічних підходів і результатів навчально-виховного процесу (В.П. Андрущенко, В.П. Бех, В.І. Бондар, В.М. Галузинський, П.М. Гусак, М.Б. Євтух, В.М. Мадзігон, Н.Г. Ничкало, Н.М. Островерхова, О.П. Рудницька, О.В. Сухомлинська, С.О. Сисоєва, М.Д. Ярмаченко); головні напрями вивчення проблем гуманізму та релігійних аспектів української духовності (А.М. Колодний, Л.О. Филипович, А.І. Пашук, В.П. Мельник, М.В. Кашуба, М.Г. Братасюк, О.І. Гринів, А.А. Фартушний, М. Гайковський та ін.).

Суттєво, що виховний процес завжди був тісно пов'язаний із викладанням предметів духовно-морального спрямування, із духовними традиціями соціуму. Провідною ідеєю дослідження проблеми розвитку духовності особистості є поєднання кращих традиційних методів виховання та прогресивних сучасних підходів, покликаних застерегти вихованців від впливу негативних факторів на їх фізичний, морально-психологічний розвиток та розвинути духовних світ на основі гуманістичних цінностей. Таким чином, формування духовності сучасної молоді людини постає актуальним завданням психолого-педагогічних наук.

В українському педагогічному словнику духовність визначається як "індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти "для інших". З категорією "духовність" співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна тією рімою, якою вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання" [610, с. 49]. З іншого боку, зміст духовності є найбільш інтимним для кожного дослідника.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що процес духовного розвитку людини розуміється науковцями у контексті таких позицій, як процес:

- ідентифікації з власним ідеальним (сутнісним, глибинним) "Я" людини (Е.О. Помиткін);
- децентралізації, тобто переорієнтації особистості від егоцентричної життєвої позиції до служіння та допомоги іншим;
- рефлексії, в результаті чого відбувається усвідомлення людиною сенсу та призначення свого життя (І.Д. Бех);
- трансценденції, тобто подолання просторово-часових життєвих, ситуативних, матеріально-прагматичних обмежень та вихід у сферу ідеального, надситуативного, абсолютного, набуття універсальної космічної свідомості (А. Маслоу, А.В. Петровський, К. Роджерс);
- усвідомлення всезагальної буттєвої єдності, соборності, розширення свідомості, подолання ізольованості та відокремленості від природного та соціального світу, самого себе (В.С. Соловйов, С.Л. Франк);
- саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, руху від недосконалості до духовної довершеності (А. Маслоу).

Цікавим у цьому контексті дослідження феномену духовності є використання методу контент-аналізу, який передбачає аналіз відповідних джерельних документів за допомогою статистичних засобів [477]. В результаті проведеного аналізу визначено 10 стійких значень, які характеризують сутність поняття, що розглядається. За цими стійкими значеннями, духовність може мати такі смислові аналоги: вдосконалення внутрішнього світу, вищі духовно-матеріальні цінності, релігійно-космічне сприйняття світу, розвиток інтелекту, незалежність від матеріально-фізичного світу, суспільна активність, творча праця, розуміння смислу життя, буття, естетичний розвиток, душевна енергія.

Духовність являє собою вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити і діяти "для інших". З категорією духовність співвідноситься потреба пізнання – світу, себе, сенсу, і призначення свого життя. Людина духовна настільки, наскільки замислюється над цими питаннями і прагне отримати на них відповідь. Об'єктивна корисність духовної діяльності людини діалектично поєднується із суб'єктивною безкорисливістю, де нагорода – задоволення внаслідок процесу пізнання оточуючого світу, і задоволення від виконаного обов'язку, що отримується; покарання – докори совісті і почуття провини. Ця відносно незалежна пізнавальна діяльність від прагматичних цілей, а альтруїстичних діянь – від негайного соціального схвалення робить духовність найважливішим чинником розвитку цивілізації, відкриття нових форм суспільного життя, що відповідають мінливим умовам існування [1766, с. 156].

Загалом, аналіз визначень духовного розвитку показали, що цей процес пов'язаний із самовдосконаленням особистості, ототожненням людини зі структурою "Я" (Р. Алперт), розширенням свідомості до рівня трансцендентних переживань, трансцендуванням колишніх обмежень часу і простору (С. Гроф), формуванням мужності, співчуття, радості, ясності розуму, мудрості (Г. Ф. де Віт), вищим сенсом життя людини та відповідним йому ідеальним духовним образом "Я" (І.Д. Бех), пошуком нових смислів, які трансформують систему ставлень людини світі та себе (Т.І. Пашукова), гармонізацією психічної сфери особистості, подоланням відчуження від природи, соціуму, самого себе через усвідомлення їх єдності (Ж.М. Юзвак) та ін. [242; 645; 892; 1761; 1860; 2684].

Таблиця 2.35

Категорія "духовність" у системі філософського та психолого-педагогічного знання

Категорійні характеристики поняття "духовність"	ДОСЛІДНИКИ	Кількість авторів	%
Удосконалення внутрішнього світу, вищі почуття, вищі переживання.	Р. Алперт, І.Д. Бех, Т.В. Гріневич, М.Л. Мандрика, Н.Г. Карпунова, В.І. Войтко, А.Н. Євгенєва, Ж.М. Юзвак, С.І. Ожогов, В.В. Знаков, М.Г. Стельмахович, В.І. Даль	12	27%
Вищі цінності, смисли	Л.П. Буєва, В.П. Зінченко, Т.Г. Аболіна, В.В. Ярименко, О.М. Лінчук, Л.М. Олексюк, В.Д. Діденко, В.Г. Федотова; Т.І. Пашукова, С.В. Пролєєв, С.Б. Кримський	11	27%
Інтелект, здатність до пізнання	А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, А.К. Уледов, В.І. Слободчиков, Т.А. Хоральська, Г.А. Балл, М. Вебер	7	19%
Віра в Бога, зв'язок з космосом	К.В. Акоюян, А.І. Зелиниченко, М.О. Бердяєв, М.О. Булгаков, П.А. Флоренський, Т.О. Хорольська	6	17%
Незалежність від матеріально-фізичного досвіду	К.В. Акоюян, А.І. Комарова, Р.А. Арунговський, Т.В. Гріневич, В.І. Ксенофонов	5	14%

Як засвідчує метод контент-аналізу, виявленні значення віддзеркалюють багатозначність поняття "духовність", а рівень духовного розвитку особистості може визначитись на основі 2-х складових частин духовності: 1) зверненість до внутрішнього світу особистості ("розвиток внутрішнього світу", "релігійно-космічна свідомість", "незалежність від матеріально-фізичного світу") та 2) морально-інтелектуальна діяльність особистості ("моральний розвиток", "інтелектуальний розвиток (здатність до пізнання)" [477].

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що духовність постає комплексною, парадоксальною, вкрай суперечливою категорією. Як пишуть С.У Гончаренко і Ю.І. Мальований, "...духовність у сучасному світі – це далеко не релігійність, як часто говорять. Це наукові знання, вміння розібратися в світі, чого нам часто не вистачає. Духовність не можна плутати не лише з релігією, а й з ерудованістю, начитаністю, інтелігентністю. Вона невіддільна від почуття людиною єдності з Природою, Світом, Усесвітом, від прагнення до вищих цінностей та ідеалу смислу, Істини, Добра й Краси" [610, с. 31].

Розбіжності у трактуванні феномену духовності (і, відтак, розбіжності у формуванні педагогічної мети духовного розвитку особистості) пояснюються тим, що в цьому феномені не виявлено сутнісної основи – *того системоформувального чинника, який утворює духовність як системну властивість людини*. Спробуємо окреслити цю сутнісну основу.

Духовність, яка є переважно категорією міфологічно-релігійного, цілісно-синкретичного світорозуміння, етимологічно походить (принаймні на рівні індоєвропейських мов) з такого поняття, як "дух". Дух, як поняття в основному релігійне, виражає явище, що за своїм визначенням не має чіткої просторово-часової локалізації. Тобто дух (як і духовність) втілює в собі принцип холомонії, синергії, взаємозв'язку (зв'язок, взаємина, як вважає О.І. Уємов, "складає річ з елементів" [2339, с. 51]), взаємодії, опосередкування одного іншим, відображуючи фундаментальний вимір буття – цілісність.

Крім того, дух, що не має чіткої просторово-часової локалізації, може розумітися як принципово вільна сутність, як умова людини бути вільною, самототожною, трансцендентною (вільною від детермінації світу). Як зазначає С.Б. Кримський, "духовність – це здатність... створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свобода від жорсткої залежності від постійно мінливих ситуацій" [1212, с. 23]. Така характеристика духовності аналізується вище.

Духовність як *цілісність* може розумітися як така, що має телеологічну функцію, котра організує розвиток будь-якої системи у певному напрямі за принципом

доцільності. За свідченнями етологів, що вивчають поведінку тварин, коли живі істоти збираються у великі групи, у їхньому середовищі виявляється “колективний розум”, який починає ними керувати. Наведемо спостереження французького вченого Луї Тома, що займався вивченням термітів. Він виявив, що окремий терміт є істотою, задіяною у хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо число термітів до деякої “критичної маси”, то відбудеться диво: терміти починають створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводили грандіозну будівлю, репрезентуючи “велике знання” про спорудження в цілому. Це ж можна говорити й у відношенні до всіх суспільних тварин. Окремо узята особа сарани не знає напрямку і мети руху під час міграції, а зграя – знає. Ефект “критичної маси” існує й у птахів, риб, а також у всіх суспільних тварин, коли “велике знання”, чи “велика воля” постає духовним керуючим чинником існування співтовариств живих істот.

Відтак, духовність людини як її ставлення до цілого, виявляється у тому, наскільки повно ця людина інтегрована у цілісне космопланетарне і соціально-природне середовище свого існування (“Якщо двоє чи троє зібрані заради мене, там Я серед них” – Мф, 18, 20).

Саме з розвитком духовної особистості пов’язана освітня мета – **формування громадянина**. У цьому ракурсі аналізу проблеми духовність постає важливим аспектом національної ідентичності. Розглянемо це більш докладно.

Категорія духовності як цілісності може об’єднати численні характеристики духовності, серед яких можна виділити такі [853]: духовність – це ріст людини в кожному з нас (Т.В. Холостова), прояв якості особистості (М.С. Каган), ціннісний зміст свідомості (В.Г. Федотова), морально зорієнтована воля та розум (І.В. Сілуянова), стан розширення внутрішнього горизонту свідомості, що можливо інтерпретувати як вид творчості, оскільки він, безумовно, є процесом пізнання людиною власної природи (В.І. Стрелков), зв’язок людини з людиною та космосом, відчуття присутності духу людини в усьому, що її оточує, постійний пошук Істини, Абсолюту (В.М. Коваленко), творення нових смислових полів, єднання з більш високою цінністю-сутністю (В.С. Мулява, О.П. Колеснік), метамотивація як спонукання особистості до дій інтеріорізованими нею найвищими цінностями, а не лише фізіологічними потребами (Г.О. Балл), реалізація потреби у визнанні (О.Л. Музика) тощо.

Таким чином, духовна (самореалізована, за А. Маслоу [1450]) людина є феноменом, у сфері якого інтегруються всі численні дихотомії буття, що співвідносяться з психосоматичною природою півкуль мозку, – такі, як сакральне та профанічне, іманентне та трансцендентне, віра та знання, емпатія та рефлексія, довіра та скепсис, “Я” і не-“Я”, екстраверсія та інтроверсія, чоловіче та жіноче, моральне та фактологічне, агонія та екстаз, нормативне та дескриптивне, належне та дійсне... Духовна особистість гармонійно сполучає протилежні буттєві стани, виявляючись, як пише П. Вайнцвайг, деміургічною творчою істотою [398]. Гармонія як цілісність у процесі мислення робить людину здатною до відображення світу глобально-континуальним чином, що дивує нас “міццю нерозчленованого пізнання”.

Вчення про духовність з точки зору вищевикладеного аналізу має виражати ідею єдності людини і світу, уніфікуючи та сполучаючи в собі психофізіологічний, соціально-політичний, етико-аксіологічний, культурно-історичний, соціоприродний, космопланетарний контексти людського буття. Духовність ми визначаємо як категорію суспільної свідомості, що у своєму змісті відображає у досить специфічному вигляді універсальну властивість Всесвіту – цілісність, яка є чинником неперервності, холостності, тотальності всіх проявів існування матерії. **Важливо зазначити, що духовність як єдність протилежностей – це гранична категорія.**

У цьому розумінні духовність є світом як єдністю, як сукупністю його елементів, кожний з яких, як дещо цілісне, також є духовною сутністю, оскільки онтологічно кожна річ та явище виявляють своє буття через наявність властивостей, а кожна

властивість, як відомо, проявляється саме через співвідношення, взаємодію окремої речі зі своїм оточенням, тобто не може існувати як ізольована сутність й інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту [1379]. Кожна річ виявляє свою єдність із світом й на рівні гносеології, бо логічно визначити річ – це співвіднести її з іншими речами, котрі при їх визначенні також підлягають даній процедурі. Таким чином, у формально-логічній “склад” речі входить так чи інакше весь світ.

Це подібно до того, як кожна елементарна частка, як стверджував М.А. Марков, по суті складається з усіх елементарних часток. Для того, щоб проілюструвати це положення, наведемо цікаву паралель: коли Б. де Сен-П’єр, французьких натураліст і письменник XVIII сторіччя вирішив зробити спробу вичерпно описати листок суничної рослини, він мусив відмовитись від свого наміру, оскільки зрозумів, що для вичерпного опису листя суничної рослини треба розширити межі аналізу до Всесвіту [2619, с. 632]. Тут можна говорити й про те, що особистісна суть проявляється в подібній розкладці, коли витоку цілісності людини слід шукати не всередині об’єкта, а зовні, у тій сукупності зв’язків, які характеризують об’єкт у його відношенні до інших об’єктів оточуючого середовища [1436]. Тобто особистість можна трактувати як сукупність відносин людини до самої себе як “іншого”, “не-Я” [932]. Тут особистість дійсно постає як “сукупність суспільних відносин” (К. Маркс).

Отже, кожна річ виявляється гносеологічно тотожною зі світом як чимось цілісним. При цьому Всесвіт, як універсум, повинен трактуватись як “духовна сутність” (яка має “парадоксальний” зміст у контексті принципу “все у всьому”), що може бути сприйнята та зрозуміла через стан духовності, коли етичне та фактологічне поєднуються. Цей підсумок вельми важливий для обґрунтування висновку про єдність двох протилежних аспектів буття людини, які сприймалися Кантом у вигляді двох речей, що дивували його понад усе – “зоряне небо над нами та моральний закон усередині нас”. Сприйняття світу як духовної сутності, як дещо цілісно-інтегрального є метою психолого-педагогічного впливу на особистість учня.

Зазначимо, що духовність як граничне явище в контексті формально-логічного аналізу, як і в контексті аналізу чотирьох філософсько-світоглядних “переваг” [2359], втілюється в принципі чотирьох альтернатив, що передбачає наявність невизначено-парадоксального світогляду, тотальний оптимізм, позитивне ставлення до життя в усіх його проявах. Тобто духовність в плані поведінки та ціннісних орієнтацій охоплює всі можливі варіанти ставлення людини до світу, що знаходить відображення у чотирьох фундаментальних типах систем [1000] як наріжних принципах поведінки: пристосування себе до середовища; пристосування середовища до себе; і те, і друге; ні те, ні інше. Саме ці умови необхідні для реалізації принципу єдності морального і фактологічного, у контексті чого аналіз проблеми моральних норм та їх наукового обґрунтування може бути звільненим з хибного кола теоретичних спекуляцій.

Стан духовності як дещо принципово цілісне, граничне і тому парадоксальне передбачає відповідну поведінку та світогляд, які характеризуються миротворчістю, нейтральністю, спонтанністю, самодостатністю, непередбаченістю, парадоксальним синтезом протилежних рис та якостей, здатністю бути собою і одночасно поза собою, поєднуючи внутрішнє та зовнішнє, складне та просте, статичне та динамічне, чуттєве та логічне, природне та надприродне, містичне та раціональне... Чим більше все це притаманне людині, тим більш духовною істотою вона є, тим більш здатна така самоактуалізована людина до рівноваги та одночасно до розвитку. Духовність як синтез протилежностей, як граничне явище є одночасно первісним витокон онто- та філогенетичної еволюції і її підсумком, те, з чого починається рух, те, чим він закінчується. Це також є діалектичним ґрунтом руху, що здійснюється завдяки взаємодії протилежностей, котрі постійно “нівелюються”, виявляючи “нейтральний елемент” – духовність – “алмазне” буття Абсолюту [952].

Духовність як парадоксальний синтез протилежних рис та якостей, є головною ознакою креативності. М. Чихуентміхалін [2733] відмічає, що креативні особистості характеризуються взаємовиключаючими особливостями: 1. Творчі особистості володіють, з одного боку, великою фізичною енергією, а з іншого – вони часто знаходяться в стані спокою та відпочинку. 2. Вони одночасно як сурові, так і наївні. 3. В їх особистості сполучаються грайливість, легковажність та дисципліна, відповідальність, та безвідповідальність. 4. У них фантазія та реалістичність сполучаються. 5. Вони проявляють себе як одночасно екстраверти та інтроверти. 6. Вони скромні та горді одночасно. 7. Вони ухиляються від стереотипів у сфері статевих ролей. 8. Вони проявляють одночасно бунтарський дух та консерватизм. 9. Вони демонструють пристрасть до роботи, вони також об'єктивно оцінюють свою роботу. 10. Відкритість та чутливість креативних людей часто приводить до переживання, страждання і болю. З іншого боку вони прагнуть отримувати задоволення від життя.

Інші якості креативних людей: самодисципліна в роботі, здатність відстрочити задоволення, резистентність до фрустрацій, незалежність суджень, високий ступень автономності, толерантність до невизначеності та хаосу, відсутність статевих стереотипів, схильність до ризику, високий рівень самоініціації та прагнення до виконання завдання найкращим чином. Вони демонструють здатність до широкої категоризації і ідіосинкрезії (підвищеної чутливості), Зазначається, що креативні особистості мають найвищу силу свого "Я", що корелює з високим рівнем патології [2744; 2715]. У цілому творчі люди є більш психопатологічними, психотичними, ніж звичайні люди [2744; 762].

П'єр Адо в праці *"Духовні вправи і антична філософія"* [2760, р. 14] наголошував, що саме духовні феномени онтології людини приводять до "трансформації світобачення і перетворення особистості, до відчуття спорідненості зі світом Істини, Божественості, Єдиного". Феномен цієї спорідненості людини міститься у фокусі двох аспектів її існування, які взаємно виключаються – фундаментальної предистинації (унікальності неповторності і самодостатності) і фундаментальної ж залежності людини від світу. Відзначимо, що розв'язати проблему двоїстості людини намагаються у рамках вчень про людину – "філософії життя" (Ф. Ніцше та Г. Зіммель), у філософській антропології (Г. Плеснер, М. Шелер), в релігійній антропології (Е.Хенгстенберга), культурній антропології (Е. Ротхакер), гуманістичній філософії (М. Хайдеггер, Г. Маркузе), аналітичній психології (К. Юнг), гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу), в сучасній біо- та соціофілософії. Лейбніц у *"Теодицеї"* описує світ як найкращий зі всіх можливих, але не як довершений, тому що йому притаманне зло, яке неминуче пов'язане з існуванням, що є двоїстою, а тому парадоксальною, категорією.

Духовність як чинник та ознака є з одного боку дещо константне, а з другого – щось мінливе та невловиме, те, що людина має відкрити, актуалізувати в собі, й те, до чого вона прагне через самовдосконалення. Таким чином, стан духовності досягається як завдяки пасивності, нерухомості, медитативності, так само й активності людини – через змінювання себе і свого середовища. Духовність, як початок та кінець еволюції і одночасно граничне явище, також виявляється в момент переходу від пасивного до активного стану. Таким чином, духовність реалізується в трьох формах – як виток розвитку (те, що було), як мета розвитку (те, що буде), як межа між минулим та наступним, яка регулює процес розвитку. Дана межа може розумітися як екзистенція (дещо актуально-дійсне), що є онтологічною категорією, в той час як початок та мета може вважатися потенційно-можливою (рефлексивною) категорією. Таким чином, можна виокремити актуальний та потенційний типи духовності. Потенційний тип духовності у свою чергу диференціюється на два типи – герметичний (консервативний, спрямований на минуле) та відкритий (спрямований на майбутнє).

Ми, по суті, виділяємо чотири типи духовності: екзистенціальну (що “міститься” на континуумі часу між минулим та майбутнім), герметичну (спрямовану на минуле), відкриту (що тяжіє до майбутнього) та таку, яка поєднує закритість та відкритість і яку можна назвати амбівалентною. Дане чотиризначне членування духовності відповідає чотирьом рівням осягнення буття, згідно з буддизмом, чотирьом альтернативам індійської логіки (що розглядає чотири можливі альтернативи між будь-якими полярними сутностями). Зрозуміло, що духовність притаманна не лише людям, але й етносам.

Якщо говорити про український народ, то його можна охарактеризувати як носія онтологічної (екзистенціальної, граничної, парадоксальної) духовності, тобто тієї духовності, котра є існуючою, актуальною сутністю, “серцем” духовного континууму, який пролягає між минулим та майбутнім, серцем, яке постійно б’ється.

Зазначене пояснюється тим, що український етнос – принципово граничний народ, який деякою мірою поєднував та поєднує Євразійський Схід та Захід, Європейський Південь та Північ як в геополітичному, так і в культурологічному відношенні.

Останнє знаходить певне підтвердження, оскільки, як довели дослідження геологічних особливостей України, вона є геологічним центром Європи [562, с. 2].

Цікавим є те, що саме на ґрунті України виявилась одна із спроб поєднати дві гілки християнства – східну та західну – у вигляді греко-католицької церкви. Майже з середини XVI ст. українські землі приймають до себе різні форми протестантизму, а ще раніше тут розповсюджувалися іудаїзм та іслам. Як пише В. Цибух, “Україні випала доля всю свою історію бути “на краю”, на межі, на кордоні. Між лісом і степом, між морем і суходолом, між землеробною цивілізацією та кочовим варварством, між Заходом та Сходом. Тому Україну завжди вирізняло розмаїття природно-кліматичних умов та культур” [2077, с. 4].

Саме тому Україна являє собою характерну загадку культурно-історичної ідентичності [1030; 1031, с. 143-144]. Україна протягом своєї історії завжди знаходилась на лінії протистояння різних державно-політичних сил. Території Київської Русі, Галицько-Волинської, Гетьманської держав, сучасної України – різні. Територія України не один раз була розділена між різними державами. Так у 20-ті роки XX століття маємо “ніби зліквідовану Україну. Всі частини її опинилися під різними окупаціями: з 1918 року Буковина – під румунською окупацією, з 1919 року – Закарпаття – під чеською, з 1921 року Наддніпрянська Україна – під російсько-совітською та польською, з 1923 року Галичина – під польською” [1855, с. 133]. Подібна “розірваність” України стосується й етнічного складу українського народу [1324, с. 523].

Граничність України втілюється у її назві, яка виражає ідею краю. Цікаво, що у словнику В. Даля “край” трактується як початок і кінець, тобто має граничну, “біфуркаційну” природу.

“Як кожне пограниччя, ця територія “вагітна”, з одного боку, злиттям багатства різних міфічних та релігійно-культурних традицій, а з другого – суперечностями, які оці різні складники переносять із собою: осіла і кочова державність, християнство та іслам, католицизм та православ'є, патрімональна і конституційна основа...” [1907, с. 59]

Тут можна навести й роздуми І. Огієнка щодо феномену окремішності устрою української православної церкви, що зумовлюється, на його думку, середнім географічним становищем України між Сходом і Заходом і, відповідно, формуванням своєрідного менталітету, що поєднував надзвичайну любов до свободи з глибокою релігійністю, прагненням до демократизму не лише у політичній, а й у духовній площині [1693; 1694].

“Україна, – пише Л. Окіншевич, – є країною проміжного характеру, з територією, що лежить на кордоні двох “культурно-історичних типів”, і являє собою широкий

простір переходового від одної до іншої цивілізації характеру" [1699, с. 110]. Протягом усієї української історії, на його думку, ми спостерігаємо наявність західних і східних типів, устроїв та породжених ними людських вдач. І. Крупницьким висловлюється таким чином: "Україна, безперечно, є синтезом між Заходом і Сходом, але синтези бувають різні, з перевагою того чи іншого елемента. В усякому разі європейськість України не підлягає жодному сумніву: з загальноєвропейського руху її не можна виключити, до нього вона належить органічно... Хоч Україна належить до Східної Європи, вона духовно репрезентує в своїй синтезі Заходу і Сходу деякі важливі, навіть основні риси західної ментальності. Тому можна, і навіть слід, говорити про призначення України бути Заходом на Сході" [цит. за: 1699, с. 104].

За останні 800 років історії України вона багато разів втрачала свою незалежність, територію, віру, але постійно поновлювала свій національний статус, "горіла, але не згорала до кінця", перебуваючи немов би у постійному біфуркаційному стані.

Висновок про граничність українського етносу не є оригінальним. Багато дослідників відмічають, що на рівні філософської думки в українців домінують екзистенціальні мотиви, плюралістичний, поліфонічний стиль філософствування, – саме те, чим характеризується один з видатних українських філософів – Г. Сковорода, якому притаманні “домінантні лінії української світоглядної ментальності – антеїзм (“сродність” Людині всього світу), екзистенціальність (орієнтованість на неповторне у своїй окремішності людське існування, плюралістичність і водночас діалогічна гармонійність реальності), кордеоцентризм (“серце – всьому голова”), утвердження принципу “нерозривності” і водночас “незілляності” природи та людини” [271]. Існує думка про причину розвитку такої світоглядної риси: “тривале проживання на межі ворожого степу виродило в українців специфічне “екзистенціально-межове” світовідчуття – гостро емоційне переживання сьогоденності життя, життєлюбність, поетичне, лірично-пісенне сприймання природного та соціального оточення” [271].

Спробуємо охарактеризувати деякі особливості українського етносу, які свідчать про те, що він є носієм онтологічного типу духовності. По-перше, в українській психіці Бог розчинений в усій природі [1795]. І. Нечуй-Левицький підкреслював пантеїстичність української примітивної релігії, яка наповнює весь світ богами, дає думку зіркам, лісам, птахам, тваринам, у той час коли монотеїзм віднімає її у всіх живих істот, залишаючи її Богу [1619]. Миролюбність, традиціоналізм, толерантність [271, с. 65; 2705; 2707] також характеризують українців як носіїв екзистенціальної, граничної духовності. Потреба самоактуалізації, прихильність до свого "Я" [1159; 1160] свідчать про розвинений комплекс екзистенційності – який реалізується в людині 24 години на добу і який впливає з індивідуалізму, – якості, що, як свідчать психологічні спостереження, які ми знаходимо практично в усій етнопсихологічній літературі (у М. Костомарова, Ю. Липа, Д. Виконської, В. Липинського, М. Донцова, Я. Яреми, М. Шлемкевича [2606; 2607; 1312; 1313; 1314; 1240; 2494; 586]) притаманна українській ментальності, котра кристалізувалася, як пише Я. Ярема [2707], за умов нескінченних історичних “лихоліть”. Треба сказати, що лихоліття підстерігають саме граничні народи, які актуалізують своє буття на перехресті “простору та часу”, що призводить до постійної фізичної та психічної напруги протягом віків [2383]. При цьому формувалось відчуття пасивності, коли український етнос сприймав себе як об’єкт, а не суб’єкт історії [271, с. 101]. Екзистенціальність як єдність протилежностей проявляється в тому, що в українській національній душі поєднуються протилежні якості – ліричність та сентиментальність згашають природну прагматичність та занепокоєність, що відіграє роль своєрідного психоделіка [2607, с. 107]. “Теніальний примітивізм”, інфантилізм, нездатність включитися в умови зрілого віку [2606, с. 109] характеризують прагнення українського етносу до безпосереднього існування за принципом “тут і зараз”, що притаманне дитині. Ця якість притаманна також і жінці, що, як свідчить соціальна психологія, характеризується “симетричною” поведінкою, та

пасивним світосприйняттям. Український народ, як пише О.А. Донченко у книзі “Соціетальна психіка”, деякі дослідники відносять саме до жіночих націй [див.: 2519].

Таким чином, типовими рисами українського національного характеру можна вважати “демократичність, волелюбство, емоційність, що виявляється у музичності, наближеності українців до природи, культурі жінки і родини, релігійності, толерантності до інших народів, працелюбстві, гостинності тощо” [1142]. Наведені роздуми про ментальність українського народу свідчать про його подвійно-парадоксальну суть.

Вищевикладене не повинно призводити до висновків, що українському етносу притаманний лише онтологічний (парадоксальний) тип духовності, але зрозуміло, що саме він переважає у структурі його ментальності. Онтологічний (граничний) тип духовності, який превалює у структурі соціетальної психіки народу України, можна назвати найбільш виразним утіленням категорії цілісності, що актуалізується як специфічна сутність головним чином саме як граничне (парадоксальне) явище. Гранично-подвійну природу українського етносу можна проілюструвати через один з елементів державної символіки (зрозуміло, що саме вона, як виразник “ірраціонального”, глибинного шару ментальності народу, може претендувати на найбільш концентроване відображення духовних рис будь-якого етносу), а саме, жовто-блакитного прапору. Кольорове виконання прапору досить унікальне, оскільки мало де у світі зустрічається зіткнення двох протилежних і полярних у хроматичному відношенні кольорів – холодного блакитного і гарячого жовтого. До ірраціонального аспекту будь-якого народу відноситься й його національний гімн. Навряд чи можна знайти гімн, який, подібно до національного гімну України, констатує і навіть оспівує проміжний між життям та смертю стан нації – “Ще не вмерла України...”.

Якщо духовність вважати “серцем” Всесвіту, що виражає його телеологічні функції, то українській духовності, очевидно, випала доля “генератора” духовного відродження нашої планети, що, як ми вважаємо, переживає духовну кризу. Саме такий висновок робить Ю.М. Канигін у книзі “Шлях аріїв” [972].

Онтологічний тип духовності, є гранично-парадоксальною сутністю, у межах якої людина виявляється як “відкрита”, синергійна система, котрій притаманна спонтанна поведінка. Багато дослідників (наприклад А. Маслоу [2781], Дж. Морено [2782]) вважають, що спонтанність – це наріжний атрибут творчості як здатності кристалізувати нові сенси за рахунок сполучення відмінних і навіть полярних за змістом онтологічних та гносеологічних реалій; цікаво, що одним з настановних принципів сюрреалізму є спонтанність, автоматичний акт як “експресіоністичне вираження “нутра”, що здатний “відхилити завісу істини, оголити духовну субстанцію” [див.: 87, с. 11]. Здатність до синтезу понять та категорій досягається саме через наявність онтологічного (екзистенціального, граничного, парадоксального, багатозначного) типу духовності.

Виникає питання, що є головною особливістю країни, яка постає духовним генератором континенту чи взагалі всієї планети? А те, що тривалий час та чи інша країна, нація, ідея може відігравати провідну роль у процесі культурно-духовного розвитку значних регіонів землі, не викликає сумніву. Відомо, наприклад, що виникнення тієї чи іншої світової релігії визначало магістральний напрям у розвитку суспільно-економічних формацій на тривалий час. “Так було на Близькому Сході, в Північній Африці і Середній Азії в ранньому середньовіччі з приходом ісламу; так було з буддизмом перших індійських імперій і зороастризмом – іранських. Виникнення феодальних соціально-економічних відносин у пізній Римській імперії пов’язане з появою християнства” [801]. А. Тойнбі вважав, що релігії відіграють інтегративну роль у плані вищих цінностей. При цьому духовність не підпорядковується прямо політико-економічному рівню розвитку тієї чи іншої держави (як прямо кореляційним чином не пов’язані суспільне буття та свідомість). Навпаки, політико-економічний та культурологічно-філософський аспекти суспільства взаємодіють за принципом

негативного зворотного зв'язку. Так можна говорити, що політично та економічно відсталі держави посідають передові позиції в сфері філософії та деяких інших галузях культури. Як писав Ф. Енгельс, "держави, що є економічно відсталими, в філософії можуть відігравати першу скрипку: Франція у XVIII ст. по відношенню до Англії, на філософію якої французи спиралися, а потім Німеччина по відношенню до перших двох" [Маркс и Энгельс, т. 37, с. 419-420]. Як наголовував Вівекананда, "духовні ідеали завжди з'являються людству від тих народів, яких топтали ногами..." [див. 1995, с. 292]. Як вважала О.І. Реріх, "пафос історії спочиває не на тих, хто самовдоволений та ситий".

Таким чином, піднесення духовної культури має місце в період "затишшя" в ході історичної еволюції, яке здатне перерости у майбутню бурю. Тобто соціуми час від часу перетинають так звані точки біфуркації, де готується докорінна зміна певної соціальної моделі, і саме у цих точках (що є межовим явищем) система, як свідчать психологія та синергетика [1059, с. 4-5], виявляється чутливою до незначних зовнішніх інформаційних (духовних) впливів. Гегель в "*Філософії права*" писав: "коли філософія починає малювати своєю сірою фарбою по сірому, це свідчить, що деяка форма життя застаріла, і своїм сірим по сірому філософія може не омолодити, а лише зрозуміти її; сова Мінерви починає свій політ лише з початком сутінків" [552, т. 7, с. 17].

Отже, Україна завжди існувала на межі між Сходом та Заходом. Цей "граничний" геополітичний стан виражав та виражає особливий "нейтральний" статус Українського етносу. Це нині відмічається низкою дослідників, які вважають, що Україна покликана стати "слов'янською Швейцарією". Тим паче, що саме нейтральний (парадоксальний) шлях розвитку України відповідає духовним рисам українського народу.

Таким чином, ментальність Українського соціуму виявляє нейтрально-розірваний зміст, що визначає внутрішній механізм розвитку України як державної та етнічної одиниці. С. Хантінгтон, директор Інституту стратегічних досліджень при Гарвардському університеті, у книзі "*Clash of Civilizations*" ("*Зіткнення цивілізацій*") [2468], яка сьогодні вивчається багатьма аналітиками світу, пише, що існують країни (етноси), які є "розірваними" (*torn country*), котрі, як правило, прагнуть до входження до складу країн Заходу, але історико-культурне підґрунтя їх існування свідчить, що вони не є західними. Зрозуміло, Україна є такою "розірваною" (чи межова) державною, оскільки, як свідчить історія, питання приналежності України до Заходу чи Сходу є одним із важливих для української історії. Деякі дослідники [334; 335; 1270; 2603] вважають, що жодної з умов, які є обов'язковими для входження будь-якої країни до західної цивілізації, в Україні немає. Але вона так чи інакше є засновником однієї із світових вселенських церков. При цьому, як вважав А. Тойнбі, церква як наріжна релігійна інституція є не просто відтворювальним засобом того чи іншого покоління цивілізацій, вона сама є вищим типом суспільства. Тобто можна говорити про культурно-духовний чинник майбутніх цивілізацій як системний чинник їх кристалізації, коли вселенські церкви самі постають центрами утворення цивілізацій. Ось чому історична перспектива України полягає у розбудові своєї окремої цивілізації. Саме про це пише С. Хантінгтон: "**якщо українці, відмовившись від марксистської моделі поведінки, відкинуть ліберальну демократію і почнуть поводити себе як українці, а не як люди Заходу, відношення між Україною та Заходом знову стануть конкурентними**" [див. 2603, с. 26].

Виходячи з вищевикладеного, можна твердити, що Україна має стати одним із центрів євразійської цивілізації. Серед таких можуть бути або Київ, або Москва, або Варшава. "Ставши могутнім центром слов'яно-православної (української) цивілізації, для якої існування незалежного духовного православного центру в Києві є обов'язковим, Київ зможе, по-перше, неконфліктно конкурувати із Заходом, маючи у складі Української держави сильний плацдарм для потужного впливу на Захід – свою значну, патріотично налаштовану, католицьку частину; по-друге, спрямувавши на себе

києвоцентричний вектор східноєвропейської орієнтації, зберегти цілісність Української держави (цей фактор забезпечить підтримку Київської Церкви з боку держави); по-третє, змусити ісламську цивілізацію відмовитись від проектів зазіхань на православні території Східної Європи" [334, с. 168].

Отже, кожна країна, етнос як системна цілісність, що входить до складу загальнопланетарної єдності, має своє унікальне соціально-історичне місце у всезагальному історичному контексті людської цивілізації, розвиток якої підпорядковується певним діалектичним законам та сповнений глибокого сенсу. У симфонічній інтегрованості планетарної цивілізації її окремі гілки-соціуми виконують значущі функції, які мають усвідомлюватися представниками цих соціумів, оскільки пізнати своє місце у космопланетарному оточенні – це одне з глибинних призначень людини.

Перейдемо до аналізу мови як важливого аспекту духовності народу. В. Гумбольдт писав, що мова народу є його духом, і дух народу – це його мова [943, с. 46], тобто мова покликана забезпечувати єдність етносу, який часто розчленований кордонами, розмежований соціально-економічними, політичними, релігійними чинниками. Якщо говорити про українську мову, то чимало дослідників (таких, як Ф. Міклошич, А. Шлейхер, О. Бодяньський, П. Житецький, О. Потебня та ін.) вважають, що вона бере свій початок зі спільнослов'янської мови. Крім того, є підстави говорити, як вважали вчені минулого століття (Е. Классен, А. Чертков, М. Красунський), що українська мова – одна з найперших індоєвропейських мов, а народ України є одним із старіших державних етносів. Якщо це так, то це означає, що український народ у мовному та етнічному відношенні, у певному розумінні, можна вважати точкою “біфуркації”, “вибух” якої призвів до появи слов'янських етносів та мов.

Біфуркаційний процес проявляє себе як принципово граничне явище, до якого ми відносимо український етнос, мова якого також характеризується як гранична сутність. Річ у тім, що структура мови має п'ять головних рівнів – звук, склад, слово, словосполучення, речення. Звідси випливають п'ять головних типів мов, кожных з яких базується на одному з рівнів: ізолюючий, аглютинативний, флективний, інтрафлективний, інкорпорууючий [2140]. Зрозуміло, що саме слово у структурі мови займає “граничну”, “центральну” позицію, і саме слово, порівняно з іншими “поверхами” мови, є максимально повним виразником мови. Тому флективні (синтетичні) мови, в яких граматичне значення слів виражається в основному через флексії і в яких слово є, значною мірою, граматично самостійним мовним явищем, – саме флективні мови, до яких належить українська мова, можуть вважатися найбільш повним лінгвістичним виразником духовності того чи іншого етносу, якщо духовність розуміється як цілісність, а мова при цьому, є найбільш суттєвим чинником цілісності нації.

Розглянемо *проблеми духовності у контексті абстрактно-логічних відношень, етичних проблем людства і їх зв'язку з психоемоційними, психофізіологічними станами*. Все розмаїття предметів та явищ, а також наших уявлень про світ можна звести до двох фундаментальних аспектів – внутрішнього та зовнішнього, суб'єкта та об'єкта. Цей розподіл фіксується на фундаментальному рівні матерії, де вона постає як дещо дихотомічне, складаючись з двох відносно протилежних видів – речовини та поля. Речовина, що має масу спокою та займає певне місце в просторі та часі, є дискретно-ізолюваною сутністю. Поле, у якого, на відміну від речовини, відсутня маса спокою і яке принципово не має чіткої просторово-часової локалізації, є континуально-цілісною сутністю.

Онтологічний дуалізм світу втілюється в цілій низці гносеологічних схем. Слід зазначити, що координація “суб'єкт-об'єкт” (людина-світ) впливає з *логіки як науки про вивідне знання*. Розглянемо категорію *поняття*, яке виявляє два його головні типи. *Протилежні* (контрарні) поняття – це несумісні поняття, між якими можливо

дещо третє, серединне (наприклад, чорний та білий кольори, між якими постає кольорова гама). *Суперечливі* (контрадикторні) поняття – це несумісні поняття, між якими немає серединного перехідного поняття (“білий – небілий”) [1110, с. 486-487]. Суперечливі поняття формують наступну координацію: *білий – небілий, тобто будь-який колір окрім білого і чорного*.

Ця логічна ситуація відповідає координації: *предмет та клас предметів, в якому немає предмету та його антиподу – антипредмету, чи іншій координації: людина – світ, який позбавлений людини, та того, що є її антиподом, “антилюдиною” – чинником, який логічно заперечує, знищує людину*. Це можна пояснити на прикладі логічного квадрату.

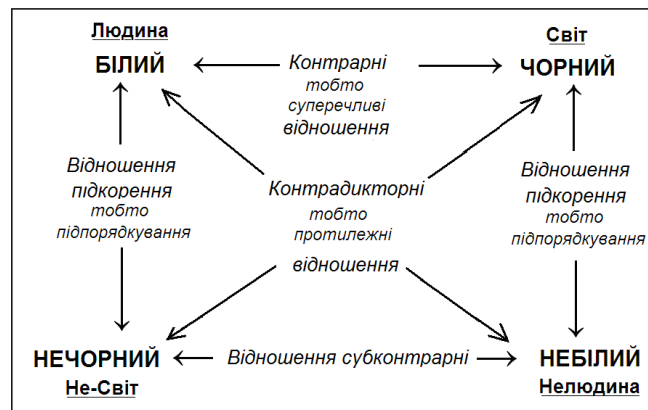


Рис. 2.44 Логічна координація відношень між *світом і людиною* у контексті структури логічного квадрата

Ми бачимо, що світ постає як дещо множинно-нейтральне (оскільки в ньому немає антилюдини) по відношенню до людини (пор.: “байдужа природа”).

Слід також зазначити, що контрадикторна координація (“білий – будь-який колір, окрім білого та чорного”) дає нам координацію: білий (дещо актуальне) – будь-який... (дещо потенційне). Ми бачимо, що світ у контексті логічного аналізу як дещо множинне постає у якості принципово потенційної сутності, якщо він не вміщує в себе антилюдину (і не є людиною). Це дозволяє говорити про логічний доказ можливості творення світу людиною (див. квантовий парадокс “Спостерігач”).

Ця координація на Сході постає у вигляді координації: *Брахман* (дещо єдине, актуальне, абсолютне), *Атман* (який пов’язується з Брахманом відношенням підкорення, підпорядкування) та *світ* (дещо множинне, відносне, потенційне, уявне, ілюзорне, Майя).

Найактуальнішим у світі для людини є вона сама. Найбільш суттєвою ж проблемою для людини є її відношення до світу, в якому вона існує. Дане відношення між внутрішнім та зовнішнім об’єктивується у вигляді двох полярних характеристик живої істоти, що виявляють два полярні етичні типи – *альтруїста та егоїста*, які в більш специфічному вигляді можна співвіднести з двома юнгівськими психологічними рисами – *екстравертованістю та інтравертованістю*. Перша риса визначає екстраверта – людину, яка в морально-психологічному плані орієнтована зовні, друга риса притаманна інтроверту, що орієнтований усередину своєї особистості.

Зрозуміло, що диференціація людини на два суперечливі типи – альтруїста та егоїста – це доволі “штучна” акція, бо вони не існують у чистій формі. Однак для того, щоб зробити наш аналіз більш “рельєфним”, ми будемо розглядати ці полярні типи як реально існуючі.

Егоїзм передбачає, що людина керується тільки своїми інтересами, виходячи зі свого внутрішнього ества (“Я”), не рахуючись з інтересами зовнішнього середовища. *Альтруїзм* – це готовність йти назустріч інтересам зовнішнього світу, інших людей та

ігнорувати свої потреби, своє “Я”. Тут ми маємо два протилежні типи *приспосувальних реакцій*, коли егоїст пристосовує світ до себе, а альтруїст, навпаки, пристосовує себе до світу.

Цілком зрозуміло, що *егоїст* проводить жорстку демаркаційну лінію, яка розділяє його та зовнішнє середовище. Вся життєдіяльність егоїста спрямована на підкорення світу своїм потягам, крайнім проявом чого є політика “випаленої землі”, скерована на руйнування всього, що може стати на заваді волевиявленню егоїста [1433]. Така людина, як писав А. Шопенгауер, який відносив весь рід людей до егоїстів, може, якщо для цього не буде перешкод, вбити іншого лише задля того, щоб помазати свої чоботи його салом. Слід сказати, що егоїст, який себе ставить над усе, бореться із зовнішніми обставинами, та, як вважав Сенека, при цьому стає їх рабом, оскільки формує свою поведінку виходячи з відношень між своїми бажаннями та зовнішніми обставинами (принципом реальності, за З. Фрейдом), що почасти перешкоджають здійсненню цих бажань. Егоїст протиставляє себе світу, бо він служить тільки собі (чи, принаймні, своїй родині, роду, народові навіть, тобто завжди чомусь обмеженому в просторі та часі необмеженого космосу). Егоїста, таким чином, можна уявити точкою в космічному океані життя, він є дискретна, “речовинна”, відносно ізольована істота, яка існує за принципом зворотно-кореляційної залежності, негативного зворотного зв'язку: будь-якій дії зовнішнього світу він кидає виклик та протидіє, оскільки світ він сприймає ворожо – через призму своєї головної якості – дискретності.

Бажання служити собі призводять до страждань, які актуалізуються через перешкоди на шляху самозадоволення. Тобто, як вчить буддизм, джерелом страждань є бажання, які окреслюють психофізіологічні межі індивідууму: наближуючи до себе свої бажання людина одночасно наближує й вельми небажані страждання та стає жертвою “вічного прокляття” – мусить розділити муки спраги Танталу, постійно черпає решетом Данаїд, є одвічно прикованим до колеса Іксіона...

Альтруїст не бореться із зовнішніми обставинами, а йде у них на повіді, звільняючись від тенет цих обставин: у нього немає своїх бажань, він приймає всі вимоги зовнішнього середовища, підставляючи праву щоку, коли вдарили по лівій. Про таку людину можна сказати наступне: “Безмовний, перебуває в недіянні, але до всього причетний; незворушний, не керує, але все тримає у порядку. Те, що називаю “недіянням”, означає не випереджати ходи речей; те, що називаю “до всього причетний”, це дотримуватись ходи речей; те, що називаю “некеруванням”, – не зраджувати природності; те, що називаю “все тримає у порядку”, – дотримуватись взаємної відповідності речей...” [1324, с. 259-260]. Як сказано в Бхагавад-Гіті, мудра людина має побачити “діяльність в бездіяльності, і бездіяльність в діяльності” (4, 18; 2, 47).

Альтруїст живе за принципом прямо-кореляційної залежності, позитивного зворотного зв'язку, оскільки підкоряється будь-якій зовнішній дії та уподібнюється їй. Він тому не обмежений контурами свого тіла, але “розлитий” у Всесвіті, виявляючись континуальною, “польовою” сутністю. Він слугує світові тому, що є цим світом, не окреслюючи себе, не відокремлюючись від зовнішнього середовища. Ось чому метафізичні розміри альтруїста спрямовуються до нескінченності.

Дане тлумачення дихотомії “*егоїзм – альтруїзм*” дозволяє зрозуміти погляди М.О. Лосського, що наш матеріальний світ називав “психоматеріальним царством відносно непроникнених утворень”, яке цей мислитель протиставляв Царству небесному – середовищу взаємопроникних польових форм життя, які будують соборне буття [1357, с. 63]. Цей висновок відповідає буддистській доктрині, де ми визнаємо, що “егоїстичність – це закон матерії, яка знаходиться на дузі, що низходить, в той час як неегоїстичність – це закон духу” [2477, с. 108]. Ми бачимо, що уявлення про Царство Небесне передбачає його розуміння як “польової” сутності, що характеризується якостями монади, яка не має просторово-часової локалізації. У

системі ведизму ця польова сутність відповідає реальності потойбіччя – девахану, де реальність постає у єдності та однорідності свідомості та буття.

Відношення “альтруїзм – егоїзм” можна співвіднести с дихотомією “єдине – множинне”, протиріччя між якими, як писав О.Ф. Лосев, знімається у категорії Цілого [1350] (чи у категорії “сили” [552, т. 5, с. 619-653]), оскільки альтруїст творить єдиний, а егоїст – множинний “простір” життя. Крім цього, дана дихотомія виявляється в контексті взаємодії політичних сил суспільства – *правих, лівих та центристів*; останні прагнуть інтегрувати політичні тенденції правих та лівих.

Як ми вже писали, ця тріадичність втілюється в трьох типах осягнення буття – *чуттєвому, раціональному та медитативному*. Слід сказати, що в більш специфічній формі ці типи пізнання світу відображаються в трьох стратегіях відбиття світу півкулями головного мозку людини – правою (цілісно-чуттєвою), лівою (дискретно-раціональною) та станом їх синтезу, який, як доводять енцефалографічні дослідження, має місце саме при функціональній узгодженості півкуль.

У плані культурно-історичного розвитку людства П.О. Сорокін відмічав три культурно-аксіологічні типи суспільств, які послідовно змінюють один одного в соціогенезі – *чуттєвий, надчуттєвий та проміжний ідеалістичний*. Ця динаміка подібна до індивідуально-особистісної динаміки людини в плані онто- та філогенезу.

Розуміння цієї тріадності можна поглибити, якщо подати ідею С. К’еркигора про три типи поведінки людини – *естетичну, етичну та релігійну*. Цікаво, що Е. Кречмер також розділяв людей на три типи – *шизотимний (естет), циклотимний (мораліст) та проміжний між ним – віскозний* [1195], а С. К’еркегор відрізняв два типи людей – естетика та етика [1258]. На Сході відрізняють дві градації ментальності – інтелектуальну, чи благоговійну, та одухотворену чи практичну [2477, с. 44].

Треба додати, що діалектична рівновага двох протилежних модусів буття – континуального та дискретного (“Я” та не-”Я”, внутрішнього та зовнішнього), які впливають з вищевикладених роздумів, передбачає наявність чогось третього, деякої межі, що парадоксальним чином пов’язує протилежні сутності та забезпечує їх взаємодію. Розглянемо деякі її аспекти.

Перетворити егоїста в альтруїста можливо, якщо перший буде дотримуватись принципу “розумного егоїзму”, заклик до якого ми знаходимо в наступних словах: “Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви” (*Мф. 7, 12*). Доречно зазначити, що цей принцип є досить штучним та вельми наближеним вираженням стану альтруїзму, що відзначав ще Ф. де Ларошфуко, коли стверджував, що люди прагнуть до справедливості і засуджують несправедливість більшою частиною тому, що вони остерігаються бути жертвами несправедливості. Таким чином, принцип “*розумного егоїзму*” передбачає акт придушення своїх егоїстичних поривань, про що Г. Спенсер писав: немає такої соціальної алхімії, яка б одержала золоту поведінку із свинцевих інстинктів.

Якщо вважати, що світ є населеним егоїстами, то його разом з З. Фрейдом, А. Адлером, Е. Фроммом, В. Франклом та ін. можна назвати “ареною придушення людських потягів”, “ареною боротьби за владу”, оскільки істота, яка займає більш високе положення на щаблях піраміди влади одержує можливість практично безперешкодно реалізовувати свої егоїстичні поривання.

Таким чином, для егоїстів світ є комплексом двоїстих прагнень – з одного боку до влади, а з іншого – до придушення своїх егоїстичних потягів, які, як стверджував З. Фрейд, можуть сублимуватися в акти творчої діяльності. Це придушення виражається у формі нещирої поведінки, в той час коли альтруїста вирізняє щирість, прямота, спонтанність поведінки, чистота совісті, яка, писав С. К’еркегор, не знає мук вибору, і якщо такий вибір здійснено, – перед нами результат аморальної згоди людини зі своєю совістю [1258]. При цьому, як вважав А. Маслоу, совість, що не знає вагань, є прерогативою самоактуалізованої особистості, яка характеризується спонтанністю та

щирістю, певний натяк на що нам дає Біблія, де лунає заклик – “хай твоя права рука не відає, що робить ліва”. Слід сказати, що в буддизмі та даосизмі прямота та відкритість є характеристиками духовного подвижника.

Нещирість передбачає розпорошеність людської істоти, яка бажає та думає одним чином, а говорить та діє іншим. Дану ситуацію щодо взаємодії двох індивідів, один з яких в процесі комунікації подає пораду, а другий – її одержує, можна виразити через координацію наступних чотирьох чинників [2302, с. 152]: 1) істинні мотиви людини, що подає пораду; 2) істинні мотиви людини, що одержує пораду; 3) демонстровані мотиви людини, що подає пораду; 4) демонстровані мотиви людини, що одержує пораду.

Часто, як вчить психоаналіз, нейро-лінгвістичне програмування та інші напрямки психологічної науки, людина не усвідомлює свої дійсні потяги, коли між свідомістю та підсвідомістю пролягає безодня, що породжує “*когнітивний дисонанс*” [1952; 2748] (Е. Фромм визначав насолоду як процес зняття напруги [2453]). При цьому людина постає дихотомічною сутністю, що виявляє психотерапевтичні проблеми, які розв’язуються шляхом досягнення стану гармонійного синтезу дискретних складових егоїста, шляхом сполучення внутрішнього та зовнішнього, коли, як писав З. Фрейд у книзі “*Я та Воно*”, “де було “Воно”, стає “Я”.

Існує багато психотерапевтичних методик, які базуються на принципах відреагування, катарсиса, вікової регресії, рібефінгу (нового народження) та ін. [2500] і неспростовно свідчать про те, що кінцевою метою розвитку людини є досягнення стану гармонії її психофізіологічних аспектів, синтезу право- та лівопівкульового світосприйняття, єдності митця та мислителя в межах однієї істоти, досягнення стану духовної особистості, яка гармонійно сполучає полярні буттєві тенденції світу [398, с. 35].

Як ми вже писали, розвиток людини відбувається від правої чуттєво-експресивної містично-релігійної, “*альтруїстичної*” півкулі мозку (в функціональних межах якої людина емпатично єднається зі своїм оточенням, не відокремлює “Я” та “не-Я”, що передбачає ставлення до світу із щирістю та тотальною довірою) до лівої раціонально-логічної особистісно-рольової, скептико-рефлексивної, “*егоїстичної*” півкулі, в межах якої людина спроможна відрізнити себе від оточуючого світу, розвиваючи здібність до волевиявлення, яке здійснюється саме за умов дискретно-теоретичного світосприйняття. Потім, у міру старіння, півкульова асиметрія поступово нівелюється та природним чином досягається стан півкульового синтезу, коли *егоїст та альтруїст зливаються воедино*, тобто людина усвідомлює себе як окрему сутність, що інкорпорована в життєвий простір Всесвіту та складає з ним єдине ціле, коли, як писав П.О. Флоренський, містик та аналітик поєднуються в одній особі. Як пише Б.С. Бакулін, “якщо містицизм без розуму сліпий, то розум без містики веде до відокремлення індивіду, духовної пихатості та вироджується в пусту діалектику та схоластику...” [175, с. 109]. Однак все це не означає, що гармонія, стан духовності як мета людського життя принципово досягається у похилому віці, який на Сході вважається умовою для здійснення духовного призначення. Стану гармонії можна досягти будь-коли за умовою наявності розвинених півкуль мозку, які по суті є психофізіологічним фокусом людського організму .

Розвиток від правопівкульового до лівопівкульового, а від нього до духовного цілісно-парадоксального світорозуміння – надсвідомості, за П.В. Симоновим (коли світ виявляється як єдиним, так само і множинним, як складним, так і простим, як чуттєвим, так і раціональним...) означає, що людина розвивається від стану дитинства до стану дорослості. Потім у похилому віці людина, що збагачена життєвим досвідом та здатна до концептуально-теоретичного мислення, по суті перетворюється на дитину з її пластичною динамічною психікою та безпосередністю сприйняття світу (слід сказати, що пластичність є одним з базових елементів творчої здібності [574]).

Цей висновок підтверджується даними ЕЕГ мозку. Річ у тім, що в ідеалі розвиток людини йде від низькочастотних ритмів (у дитини), до високочастотних у дорослого і повертається до низькочастотних у людини похилого віку [153, с. 227]. Дещо подібне ми спостерігаємо в процесі розвитку всього суспільства, яке рухається від правопівкульового релігійно-міфологічного до лівопівкульового науково-раціонального типу осягнення буття, що передбачає актуалізацію відповідного типу соціального устрою. Тобто, онто- та філогенетичний розвиток людини виявляє певну симетрію, єдність, що фіксується дослідниками [1738]. Все це поглиблює розуміння філософського принципу єдності світу, який передбачає повну онтологічну інтегрованість людини в бутті.

Стан цілісності, гармонії людини передбачає стан позитивних емоцій, тотальне прийняття світу, фундаментальний оптимізм. Цей стан можна пояснити інформаційною теорією емоцій П.В. Симонова [2122], яка доводить, що негативні емоції впливають з нестачі інформації про актуальну потребу. Можна сказати, що стан фундаментального оптимізму – це стан повної інформованості людини про світ, відсутність будь-якої невизначеності як в плані інформації, так і досвіду. Саме це дозволяє ставитись до оточуючого світу з повною довірою, щирістю та відкритістю, бути альтруїстом та одночасно усвідомлювати себе як дещо окреме та неповторне, тобто бути егоїстом, поєднуючи дитину та дорослого. Цей стан є, насамперед, відмовою від страху. Так, В. Джемс наводить приклади того, як зміна світогляду людини, що відмовилась від страху та занепокоєння – вічних супутників нашого життя – трансформує її поведінку та психофізіологічну сутність. Зміни, що при цьому мали місце, були справді дивними: “Я був вражений тим, наскільки зростає енергія та стійкість мого духу, наскільки я зробився сильнішим у всіх життєвих зіткненнях і як мені хочеться все утверджувати і все любити”, – пише про себе “новонавернений” [724]. Ми бачимо, що тут людина постає як щира, альтруїстична та одночасно стійка та егоцентрична сутність, що світ сприймає з повною довірою і одночасно здатна діяти як окрема вольова одиниця.

Як вважають деякі дослідники, істинне джерело пацифічної поведінки є “занурення індивідуальності в глибину життя, коли особистість людини входить у контакт з її божественним смислом і мудрістю” [2767, р. 201]. Слід додати, що фізіологічні механізми свідчать: при усвідомленні стимулу виникає локальна активація структур кори головного мозку, в той час коли неусвідомлений стимул приводить до більш слабкої та обширної активації коркових структур [698, с. 364], тобто побудова сенсу через усвідомлення приводить до активації психофізіологічних реакцій людини. Слід сказати, що права та ліва півкулі роблять різні висновки відносно того, що діється навколо людини, при цьому якщо ці висновки не взаємоузгоджені, людина постає як агресивно-негативна сутність [698, с. 366]. *Таким чином, медитативно-цілісний світогляд впливає із збігу суджень, які роблять права та ліва півкулі.*

Слід додати, що агресивність людини впливає з її активного, егоцентричного початку, тобто з чиннику, який розділяє внутрішній та зовнішній світи. Цей висновок підтверджується дослідженнями О.Ф. Кінцеля, який довів, що насильницькі злочини, які здійснюють люди, так чи інакше зумовлюються тим, що ці люди мають дуже жорстку границю між своїм “Я” та зовнішнім світом, тобто їх “буферна зона” (особистий простір, в якому вони відчують себе комфортно) більше в декілька разів, ніж буферна зона звичайної людини [2382, с. 70-71]. Дослідження доводять, що німці відчують свій індивідуальний простір більш, ніж інші народи Європи, що сприяло їх військовим експансіям. При цьому ця особливість зумовлює архітектуру Німеччини, тому що тут споруди мають функціональне завдання деякою мірою ізолювати людини від оточуючого світу [2382, с. 356-357, 359].

Людина, що постає як відкрита система, яка сприймає світ з повною довірою, поєднуючи полярні його аспекти, є творчою людиною, оскільки, як показують

експерименти, люди з високим творчим потенціалом краще асоціюють поняття з протилежними значеннями, ніж з подібними [2008].

Тут треба сказати й те, що *творчість як процес сполучення контрастних та суперечливих сутностей та створення нових цілокупностей (сенсів), є головною рисою еволюційного механізму*. Як пише Ф. Клікс, “найважливіша передумова появи нової якості складається тоді, коли дві системи, що незалежно виникли для виконання різних функцій, вступають між собою у взаємодію. Ця взаємодія породжує нову якість, при цьому дві витокові структури зберігаються в новій функціональній єдності як її часткові підсистеми” [1049, с. 266].

Відповідно до В.С. Ротенбергу, творчі люди можуть витримати стан непевності, володіючи спроможністю задумувати і використовувати одночасно декілька протилежних або суперечних одно по відношенню до іншої ідей, понять, уявлень. І, як наслідок, творчі люди можуть досліджувати такі відношення і зв'язки, що недоступні для тих, хто схиляється до ясності й однозначності.

Якщо творча особистість є метою розвитку людини, то метою розвитку є й наріжна властивість творчої людини – здатність включати полярні аспекти світу в єдиний концептуальний і онтологічний контекст, тобто сприймати світ як дещо єдине через здібність відображати його як дещо багатозначне, що притаманне саме правопівкульовій (альтруїстичній) стратегії світосприйняття. Слід також сказати, що, як вважають дослідники, одна з суттєвих причин неврозів та психічних захворювань це недостатньо розвинене образне мислення, нездатність до “багатозначних контекстів”, що актуалізується в основному як функція правої півкулі. І саме правопівкульові стани психіки (гіпнотичний стан, наприклад) значно підвищують творчі здібності людини [2007], а установка медитації на “відключення концептуального мислення”, тобто на відключення лівопівкульових функцій, пояснює **ефект творчогенності медитативних станів, на які спрямовується практика деяких навчальних закладів США** [624, с. 12, 150].

Людина як замкнена система може характеризуватися тим, що її біоритми не узгоджуються з ритмічним “малюнком” космосу. Звідси випливає адаптаційний синдром як характерна особливість стресу, що призводить до захворювань організму [67].

Виникає запитання, що це за світогляд, який дозволяє, по-перше, ставитись до Всесвіту з повною довірою, і, по-друге, дає можливість повного володіння інформацією про світ? Цей світогляд, безсумнівно, передбачає сприйняття світу як довершеного та гармонійного, в межах якого все абсолютно узгоджено і відсутня будь-яка невизначеність щодо окремої людини і всього універсуму. Треба сказати що висновок про гармонічність та раціональність нашого світу впливає з антропних аргументів сучасної космології, які свідчать, що світ будується за законами гармонії [176; 782]. Гармонія як єдність “Я” та “не-Я”, фактологічного та етичного, означає усвідомлення цілісності світу, в якому панують закони балансу (збереження матерії та руху), що на рівні етичної реальності передбачає наявність законів відплати та покари. Тобто усвідомлення фундаментальної єдності світу – це розуміння того, що будь-яка негативна дія чи думка, що спрямована зовні, обов'язково знайде свою протидію і повернеться до свого агента. Нагадаємо, що сучасна наука – квантова фізика – доводить: світ на його фундаментальному квантовому рівні є єдиним нерозривним комплексом, в якому причина та наслідок, єдине та множинне, складне та просте, минуле та майбутнє... не диференціюються.

Відповідь на друге запитання щодо стану повного володіння інформацією про світ виявляється вельми дивною. Відомо, що, за теорією інформації, максимальний рівень інформації, який наближається до нескінченності, виражає подію (чи істоту), імовірність якої наближається до нуля. Цю подію, чи Істоту, можна вважати Богом,

імовірність Якого, як пише А. Мень, наближається до нуля [1475]. Ми бачимо, що відповідь на друге запитання виявляється парадоксальною.

Слід сказати, що єдність людини та світу передбачає також єдність морального та фактологічного, коли психічне та соматичне, фізичне та свідоме сполучаються. На перший погляд, даний висновок не є чимось оригінальним, оскільки лікарям добре відомо, що, наприклад, при захворюванні серця розвивається кардіогенний психоз, який може проявлятися у вигляді депресивно-параноїдальних синдромів. Нефрогенний психоз викликається захворюванням нирок та характеризується синдромами порушення свідомості. Тобто кожне соматичне захворювання має чіткі психічні наслідки [1728, с. 111-118].

Якщо соматика впливає на психіку, то, зрозуміло, остання – також впливає на першу. Більше того, з позиції синергетики організм людини є дещо цілісним, в межах якого *немає чогось більш або менш важливого*. Тут соматичний комплекс може впливати на світогляд людини, як і останній може визначати соматіку людини. Наприклад, якщо при оборонній реакції організму судини рук, ніг та голови звужуються [2371], то людина, яка постійно перебуває під впливом стресу, буде страждати на цілий комплекс захворювань, що випливають з цієї обставини.

Як пише А. Маслоу, “більшість психіатрів і багато психологів та біологів повинні визнати, що практично всі хвороби, і, може бути, всі хвороби без винятку є психосоматичними, чи органічними” [2781, р. 21; див. також 2732; 2742; 2435;]. У багатьох дослідженнях показано, що, наприклад, травматизм у людей детермінується психологічними чинниками [2742]. Існують дослідження, які доводять зв’язок між рівнем злочинності та автомобільними аваріями, коли людина (злочинець), яка характеризується великою агресивністю, підсвідомо шукає умови для самознищення [2746].

Існує думка, що хвороби зору впливають з підсвідомої потреби “вимкнути” свій зір через небажання бачити щось неприємне [204]. Слід також зазначити, що альфа-ритміка мозку характеризує спокійний, врівноважений стан людини. Відомо, що стимули зорової модальності призводять до депресії альфа-ритму [2273]. Таким чином, зрозуміло, коли людина бажає відключитись від стресорного середовища, вона підсвідомо може вмикати механізми розвитку альфа-ритмічної активності мозку, що призводить до конфлікту з органами зору.

Відтак, *метою розвитку людини* є стан духовності, який передбачає єдність людини та світу, сполучення індивідуально-особистісного та соціально-історичного, штучного та природного, свідомого та підсвідомого, чуттєвого та раціонального, альтруїстичного та егоїстичного, континуального та дискретного, містичного та аналітичного... Стан духовності, таким чином, є парадоксально-медитативною сутністю, характерною для людини, якій притаманні *реактивність, спонтанність поведінки, щирість, відкритість, рівновага дії та думки, психофізіологічний баланс, фундаментальний оптимізм, позитивне ставлення до світу, утвердження любові та єдності всіх істот при наявності розвиненого комплексу Его*. При цьому розкривається “таємниця любові”, оскільки, як пише А. Маслоу, почуття любові передбачає некерування об’єктом любові. Але людина може не прагнути до маніпулювання цим об’єктом лише у тому разі, коли вона не боїться за нього, а у цьому разі людина має любити весь світ та ставитися до нього з повною довірою, коли любовь виявляється тотальною, абсолютною сутністю. Довіра ж до світу передбачає віру у принцип упорядкованої цілісності світу, тобто у його гармонію та справедливість, яка регулюється певним абсолютним принципом (Богом).

Слід зазначити й те, що стан цілісності, відкритості суб’єкта зовнішньому світу, “вихід за межі” початкового рівня перетворення ситуації є інтегральними параметрами будь-якої творчості [230; 297; 1863–1865]. З іншого боку, творчість передбачає спонтанно-інтуїтивну, “самореалізовану” поведінку, некритичне ставлення до

оточення, а також його повне прийняття, любов. Зрозуміло, що *спонтанність це надчутливість до світу та відкритість, пасивність, пластичність психічних процесів*. Цей стан некритичної пластичності та любові є станом відсутності інструментально-вольового ставлення до світу як сутності, якою можна маніпулювати [2781].

Відтак, проведений аналіз дозволяє констатувати, що спочатку людина народжується, у відомому сенсі, як щось злите зі своїм безпосереднім оточенням, коли вона не має особистісного самовизначення й існує у сфері *принципу реальності* (Ж. Піаже). Потім формується людське “Я”, особистість як щось відносно автономне і самодостатнє. Врешті-решт, на найвищому рівні свого розвитку людина відчуває потребу в цілісності, злитті зі світом як у сфері своїх доволі деформованих техногенним середовищем фізіологічних функцій, так і на рівні ціннісно-світоглядного і культурно-естетичного аспектів свого буття. Саме на цьому найвищому рівні розвитку досягається стан *духовності* як гармонії людини і світу, до якої прагнули найбільш духовно піднесені мислителі всіх часів і народів.

Отже, розвиток духовності людини передбачає формування механізму її цілісної інтеграції у своє соціо-космопланетарне оточення. Розглянемо цей процес більш докладно.

Психологічні дослідження доводять, що високий духовний потенціал особистості суттєво впливає на її загальний розвиток і позначається: переважанням стилю співробітництва у спілкуванні; відсутністю егоцентричної спрямованості; орієнтацією на духовні, буттєві цінності (такі як вірність, доброзичливість, допомога потребуючим, гармонія з природою); проявом емпатійності [1860, с. 21].

Усе різноманіття духовних цінностей людства фокусується навколо фундаментальної тріади: Істина, Добро, Краса. Кожний з елементів даної тріади являє собою специфічний спосіб осягнення й освоєння світу людиною. Пізнання Істини передбачає використання праксеологічного способу відображення світу, у спектрі якого людина сприймає світ як діяльну істоту. Прагнення до Добра включає в роботу аксіологічні (морально-етичні) ресурси психічної діяльності, спрямованої на моральне освоєння світу. Осягнення Краси передбачає відображення світу в сфері гностично-перцептивно-афективного сприйняття дійсності людською істотою. Єдність зазначеної тріади реалізується у сфері людської життєдіяльності.

Відтак, якщо людина осягає й освоєє саму себе і навколишній світ у єдності Істини, Добра і Краси, то результатом такого осягнення є в ідеальному плані – світогляд, систему цінностей (аксіологія) і в матеріально-фізичному плані – поведінка і діяльність (праксеологія). Дане положення про єдність Істини, Добра і Краси нині актуалізується у вигляді синергетичної (цілісної, холодної) парадигми розвитку людини, що розглядає в нерозривній єдності всі перераховані вище складові життєвої активності людини. Тому осягти Красу людина не може поза збагненням Істини і Добра, що, насамкінець, конститує ціннісно-світоглядний та діяльнісно-поведінковий аспекти людського самовираження і самореалізації.

Зазначені наріжні духовні аспекти життєдіяльності людини виявляють універсальний принцип тріадності – три компоненти людини: *гностично-перцептивно-афективний (система суб'єкт-особистість), ціннісно-світоглядний (система суб'єкт-суб'єктної взаємодії) і діяльнісно-поведінковий (діяльність)*, кожен з яких має бути внутрішньо згармонізованим та інтегрованим у соціо-космопланетарне середовище. Цей процес виявляє чотири конкретних психолого-педагогічних завдання. Коротко сформулюємо їх.

1. У сфері гностично-перцептивно-афективній (суттєво, що пізнання людини тісно пов'язане з перцептивно-афективною сферою, яка багато в чому його зумовлює, тому ми дотримуємося практично невідомого серед науковців-педагогів принципу поєднання цих сфер, коли можна говорити про перцептивно-гностичний комплекс [1614, с. 134-135]) пропонується приводити до гармонії правопівкульвий (конкретно-

образний) і лівопівкуловий (абстрактно-логічний) способи переробки інформації людиною.

Як було зазначено, півкулі можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє [349, с. 140], то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблейським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне". Духовність тут виявляється у здатності орієнтуватися на потенційне-можливе, невловиме, невизначене, на те, що вивільнює людину із уз тваринного існування в просторі "тут і тепер", що рятує людську істоту від тісних рамок актуальної даності і спрямовує у майбутнє, що розкриває сяючу сферу потойбічних перспектив. Можна сказати, що головною ознакою духовності є віра, як "здійснення очікуваного і впевненість у невидимому" (Євр. 11, 1).

На відміну від тварини, що, у певному розумінні, тотожна своєму існуванню, людина здатна до рефлексії, що виявляється в спроможності подивитися на себе з боку. Відтак, життя людини перебігає у двох просторово-часових вимірах. У першому вимірі людина існує за принципом "тут і тепер", де реальним постає тільки те, що є дійсним, те, що можна відчутти дотиком. Інший вимір виявляє принцип можливого, у рамках якого реальне виходить за межі дійсного у сферу потенційного, ймовірного, віртуального. Існуючи в першому вимірі, людина уподібнюється дитині, дикуну, тварині, які реагують на те, що безпосередньо входить в орбіту її поточних потреб. Другий вимір дає можливість поринути в майбутнє, потенційно-можливе, віртуальне.

Відомо, що розвиток людства йшов шляхом формування рефлексії майбутнього, вміння орієнтуватися на потенційне-можливе. Ім'я "*Прометей*", носія якого міфологічна свідомість вважає предтечею людства, перекладається як "мислячий передчасно", "той, хто може передбачити події". Відтак, чим більше людина здатна рефлексувати майбутнє і чим більше це майбутнє здатне поставати мотиваційним чинником, що впливає на її дійсне життя, тим більш духовно піднесеною особистістю постає така людина. Прикладом може слугувати Будда Гаутама, який кардинально змінив своє життя після того, як довідався, що в майбутньому йому доведеться страждати, хворіти, зостаритися і вмерти. Ясне уявлення свого далекого майбутнього мотивувало Будду, потопаючого в східній розкоші царевича, перетворитися на мандрівного аскета, який прагнув знайти спосіб уникнути страждань і самої смерті.

Як бачимо, розвиток духовності в людини пов'язаний із формуванням в неї рефлексії майбутнього. Цей процес виявляє інший важливий аспект. Пов'язаний із формуванням в учнів нормативно-ціннісних установок, соціально-правової відповідальності. Як зазначають П.О. Сорокін та О. Мень, на початковій стадії розвитку людської цивілізації (коли розвинутим у людини був переважно правопівкульовий бік психічної діяльності) кара перевищувала злочин. Це зрозуміло, оскільки тоді людина існувала в умовах міфологічної (правопівкульової [1938]) реальності, де все поставало як дещо єдине, а порушення цієї єдності дорівнювало руйнуванню всієї соціальної цілісності. Тому порушення, здавалося б, незначного табу було порушенням нормального існування певного етносу, суттєвою нормою якого була цілісність. Покарання в даному випадку було надто жорстоким. У релігійному плані це проявлялось у вигляді уявлень про пекло як місце вічних тортур. Як відмічав О. Мень, картини загробного світу, які ми знаходимо в книгах Давнього Сходу та Греції (це гомерівський Аїд, єврейський Шеол та ін.), майже завжди жахливі [1474, с. 193]. Потім, коли міфологічний світ етносів руйнувався, а людина постала як окрема особа (у якої активно розвивався лівопівкульовий бік психічної діяльності), відношення між

покаранням та злочином вирівнювалось та зводилось до регулювання взаємин між окремими людьми. Звідси принцип “око за око, зуб за зуб”. Потім, з подальшим розвитком людини, її лівопівкульових здібностей, відношення між покаранням та злочином втрачає зовнішню диференціацію і постає справою сумління, переходить у сферу волевиявлення людини. Тут, як говорить Христос, значення має не лише злочин людини, а й її наміри.

Таким чином, спочатку в язичницьких кодексах покарання часто було більш тяжким, ніж провина, оскільки древні люди жили теперішнім і не сприймали майбутнє як дещо актуальне. Тому і покарання мало бути надто жорстоким, щоб сприяти формуванню усвідомлення майбутнього (яке реалізується переважно на рівні лівопівкульової рефлексії). Потім принцип “око за око, зуб за зуб” встановлює симетрію між провинною та покаранням, що ми знаходимо у Старому Заповіті. У Новому Заповіті карне право відокремлюється від морального. Крім того, на покарання тут заслуговує будь-яка гріховна дія, що прогнозується людиною, котра замислила це у своїй свідомості. Таким чином, майбутнє стає актуальним і знову виникає асиметрія між покаранням та карою, але на більш високому рівні розвитку.

Отже, еволюція людства йде шляхом розвитку прогностичних здібностей, коли майбутнє набуває здатності мотивувати поведінку людини. У дикуна (та дитини), як довів П.О. Сорокін, вивчаючи питання злочину та покарання [2192, с. 195], практично відсутнє почуття майбутнього як чогось актуального, тому що він реагує тільки на те, що безпосередньо входить в орбіту дійсного моменту його життєдіяльності. Дикун майже не спроможний мислити про майбутнє, існуючи в екзистенційному просторі “раю” – “тут і тепер” (не-“Я”), та інтегрований у свій соціум і не володіючи спроможністю до саморефлексії. Тобто, дикун є позбавленим “Я” і практично не має можливості подивитися на себе з боку (що в психології називається функцією “рефлексивного”, “відбитого” “Я”). Тому відповідальна поведінка тут формується переважно на рівні психологічної установки. Усвідомлене ж ставлення до соціально-правової відповідальності виявляється у руслі розвиненої рефлексії майбутнього, що реалізується переважно на рівні діяльності лівої півкулі. Цю рефлексію майбутнього як лівопівкульову функцію і слід розвивати в учнів.

Рефлексія майбутнього впливає із здатності людини пов’язувати події причинно-наслідковими ланками, тобто з розуміння, що причина у теперішньому часі необхідним чином приводить до певного наслідку у майбутньому. Тобто рефлексія майбутнього пов’язана з тим, що людина сприймає потенційно-можливий аспект дійсності (майбутнє) на рівні актуально-дійсного аспекту (теперішнє), сприймає майбутнє як теперішнє. Цікаво, що це втілюється в духовному аспекті розвитку людини, тому що орієнтація на потенційно-можливий аспект дійсності є головною рисою віри. Ще раз наведемо слова Св. Павла, який вказує, що “віра є здійсненням сподіваного, впевненість у невидимому” (Евр 11, 1), а митрополит Філарет наголошує: “віра є впевненість в невидимому – як у видимому, в бажаному та сподіваному – як у теперішньому”. Тут слід зазначити, що віра як здатність орієнтуватися на потенційно-можливий аспект дійсності має бути пов’язана не лише з певною психологічною установкою (тут віра постає як акт фанатизму), а й з процесом усвідомлення (на рівні причинно-наслідкової рефлексії майбутнього), тобто бути не лише суто релігійним, а й науковим феноменом. Тут виявляється певний синтез релігійного та наукового бачення світу, підсвідомого та самоусвідомленого аспектів людини.

Таким чином, формування рефлексії майбутнього пов’язане з розвитком уміння бачити наслідки теперішніх подій та дій людини, а це впливає із уміння рефлексувати дійсність на рівні причини-наслідку, із уміння будувати причинно-наслідкові зв’язки, що охоплюють як ближнє, так і віддалене просторово-часове оточення людини. Це, у свою чергу, пов’язане з розвитком саморефлексії (самопостереження та

самоспоглядання) – із усвідомленим відображенням своїх почуттів, емоцій, мотивів тощо, коли підсвідомі потенції організму підлягають рефлексії.

Відтак, характерною рисою духовності є орієнтація її носія на потенційно-можливий аспект буття, що, як стверджує сучасна квантова фізика, є фундаментальною характеристикою Всесвіту, його невід’ємним атрибутом. Більш того, сучасна фізика, розглядаючи феномени мікросвіту, оперує такими поняттями, як “хвилі майбутнього”, що на квантовому рівні Всесвіту поширюють свою дію на сьогодні, приходячи з майбутнього.

І якщо поняття духовність виникає зі слова “дух”, то дух (який за своїм визначенням не має чіткої просторово-часової локалізації) є феноменом потенційно-можливим, невизначеним, містичним, високоінформативним (малоймовірним), який не локалізується у просторі і часі, а тому має властивість бути необмеженим. Тобто джерело духовності у першому теоретичному наближенні є невизначена, містична, високоінформативна сутність, що постає вкрай малоймовірною (у принципі, її імовірність наближається до нуля) – саме цей висновок використовується О. Менем як відправна точка в його “*кібернетичному доведенні буття Бога*”.

Тут також виявляється завдання розвивати до рівня синестезії три сенсорні системи (одна або дві з яких зазвичай займають позицію домінуючих) – аудіальну, візуальну і кінестетичну і зробити всі ці системи провідними (техніки нейролінгвістичного програмування – НЛП). Відомо, що процес пізнання світу тісно пов’язаний з типом репрезентативної системи людини. Психологічний напрям НЛП, до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Один з орієнтирів розвитку людини тут постає гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього виховання. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Розвиток цілісності афективно-перцептивної сфери реалізується найбільш повно у системі вальдорфської педагогіки, де дитина залучається до занять естетично-художнього циклу – музики, живопису, скульптури, архітектури, театру, евритмії (особливий вид мистецтва, “синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і души”). Один із головних принципів вальдорфської школи – образний виклад матеріалу. Дітей навчають образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всі психофізіологічні аспекти людини, її уявлення, фантазію, почуття. Дуже цінується здатність дивуватися і бачити диво (що прямо пов’язане з духовно-містичним досвідом людини), тому тут у перших-п’ятих класах так багато казок, міфів, легенд.

2. Збагачення ціннісно-світоглядної сфери передбачає, по-перше, сповнення життя людини ціннісним сенсом (“Духовність, – зазначає С.Б. Кримський, – це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі...” [1212, с. 23]). Це також занурення учнів в ауру “різноманітного” світогляду, що породжує толерантність до різних ціннісних орієнтацій і відповідає принципів багатомірності Істини (гуманістична психологія). Цей висновок відповідає поглядам Б.С. Братуся, який визначає чотири рівні в структурі особистості, що характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; групоцентричний – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними,

діяльність людини спрямована на користь іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [357].

3. Збагачення діяльнісно-поведінкової сфери людини передбачає розширення рольового репертуару учнів, що дозволяє успішно виконувати різні соціальні ролі і виявляти активність у руслі різних стилів діяльності. Розвиток рольового статусу насамцінець допомагає здолати межі системи соціальних ролей, піднятися у сферу надролевої поведінки, що “передбачає справжню самобутність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою” [761 с. 103], дозволяє людині значно розвинути досвід свого існування у оточуючому природно-космічно-соціальному середовищі, навчає бути реально причетною до розмаїття форм життя нашої планети, тобто постати як духовна, цілісна сутність.

Зробимо висновки. Як бачимо, принцип інтеграції людини у навколишній світ виявляє внутрішню інтеграцію людини, що пояснюється синергетичним принципом *"талант – це сума талантів та здібностей"*, оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Цей принцип у свій час висунув Б.М. Теплов, який показав, що талант – це багатобічне явище. Останнє відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових. Зазначений принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де використовується *евритмія* – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи.

Принцип “талант – це сума талантів” може знайти реалізацію у методі інтеграції правопівкульової та лівопівкульової стратегій пізнання у навчальному процесі, що ілюструється педагогічною системою В.Ф. Шаталова [2577]. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – “правий” (конкретний) та “лівий” (абстрактний). Тут, з одного боку, юнаки та дівчата одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Доречно навести й ідею М.П. Щетиніна щодо розвитку таланту, яку він представив у книзі *“Збагнути неосяжне”* [2655, с. 60-22]. Він спирався на положення: здатність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (*"талант – це синтез множини талантів"*). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, необхідно, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як об'єднання шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

4. Системний аспект свободи. Принцип *"талант – це синтез множини талантів"* – є цілком синергетичним, оскільки він виражає таку особливість феномену цілісності, як системні властивості цілого, *нададдитивність, емерджентність*: коли декілька елементів зі своїми властивостями створюють нове інтегральне системне ціле, то воно виявляє цілком нові властивості, які не притаманні його елементам. Тут важливо навести слова Б.Г. Ананьєва, який визнавав індивідуальність людини як синтез властивостей замкненої системи, що самерегулюється, чи унікального явища, яке володіє своїм внутрішнім світом, самосвідомістю та саморегуляцією поведінки [79, с. 98]. Відтак, особистість як самоідентичну, вільну сутність можна розуміти у вигляді системної властивості цілого, яке, з одного боку, детермінується наявними складовими цілого (що належить

сформувати за допомогою певних педагогічних впливів), а з іншого, – кристалізована особистість як емерджентна системна властивість звільняється від впливу своїх потенціюючих (утворювальних) компонентів (факторів), проявляючись як автономна самодетермінована сутність.

Слід також сказати, що емерджентна системна властивість цілого – особистість, що з'являється немов би нізвідки (див. "парадокс розвитку"), сама починає виступати вільним причинним чинником буття, отримуючи при цьому статус трансцендентної буттю сутності. Зауважимо, щоб цей процес постійно підтримувався, особистості необхідно постійно самокристалізуватися, перебувати у перманентному становленні, самовідновленні свого особистісного статусу.

Виникає питання, по-перше, про стартові умови появи (формування, розвитку, становлення) особистості (вони виявляються у контексті розглянутого вище процесу стану трансцендентності), і, по-друге, про умови постійного самопідтримання особистості, оскільки якщо вона буде підтримуватися ззовні, то втратить статус автономності. Таким чином, ставши вільною, особистість має бути здатною самопідтримувати свій статус – вона має створювати зони (функціональні, психічні) своєї автономності. Один із моментів досягнення цього (як вчать східні духовні практики) – принцип самосвідомості – усвідомлення людиною себе у контексті Вищої Реальності. Іншим моментом є феномен вільної волі, за допомогою якої людина здатна переборювати принцип детермінації зовнішнього середовища.

Слід сказати, що *самосвідомість – це головний аспект Я-концепції людини*. Поняття "Я-концепція" досліджується як зарубіжними (Р. Бернс, Е. Еріксон, А. Маслоу, З. Фрейд, Дж. Келлі, К. Роджерс та ін.), так і вітчизняними авторами (Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, О.К. Дусавицький, О.М. Леонт'єв, Л.І. Божович, В.М. Мясіщев, В.С. Мерлін, І.С. Кон, В.В. Столін, С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе та ін.).

У роботах вітчизняних авторів поняття "Я-концепція" визначається як відносно стабільна, більшою або меншою мірою усвідомлена, така, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе (І.С. Кон, В.В. Столін, О.О. Бодальов, А.Г. Ковальов, О.К. Дусавицький та ін.). Відтак, у науковій літературі описані найбільш загальні підходи до вивчення "Я-концепції", де наголошується на тому, що "Я" людини формується у площині психологічних механізмів самовизначення, самодетермінації, самосвідомості. Різними авторами розробляється проблема професійної "Я-концепції" як сукупності уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності у контексті здійснення обраної професійної діяльності (Є.М. Павлютенков, В.П. Андронов, Н.В. Кузьміна, Є.П. Клубов, А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков, та ін.).

Я-концепція – це найбільш складний предмет наукового дослідження, який виявляє розмаїття думок. Ґрунтовний аналіз проблеми дослідження Я-концепції дозволив нам дійти висновку щодо концептуальних підходів принципів вивчення цього багатогранного феномену:

- Я-концепція є інтеріорізований соціальний процес;
- Я-концепція – уявлення інших людей як головне джерело для Я-концепції;
- Я-концепція є ідентичністю особистості, що виникає на біологічній основі під впливом чинників певної культури;

- Я-концепція визначається як система уявлень, образів і оцінок в свідомості індивіда, що відносяться до нього самого; образ Я стає частиною образу світу, що включає як уявлення про Я, так і уявлення про відносини Я з навколишньою дійсністю; вона включає власне Я, а також його відносини і її систему ціннісних орієнтацій, коли людина існує й реалізує себе, головним чином, в своєму суб'єктивному світі, в той час як формування Я-концепції відбувається на основі взаємодії людини із зовнішнім середовищем;

- під Я-концепцією можна розуміти сукупність уявлень індивіда про себе, яка пов'язана із особистісною оцінкою. Тут Я-концепція відображає те, як себе ця особистість уявляє й оцінює; важливу роль у формуванні самооцінки відіграє співвідношення образів реального й ідеального Я;

– Я визначається в термінах динамічної множинності щодо автономних позицій Я в уявному просторі; відтак, Я-концепція може розумітися як засіб забезпечення максимальної внутрішньої узгодженості всіх змістів свого Я, досягнення гармонії із зовнішнім світом;

– Я-концепція може також розумітися й як інтерпретація свого життєвого досвіду;

– Я-концепцію можна розглядати у вигляді сукупності психологічних установок, спрямованих на себе: 1) переконання, яке може бути обґрунтованим і необґрунтованим (когнітивна складова установки); 2) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінна складова); 3) відповідна реакція, яка, зокрема, може виражатися в поведінці (поведінкова складова). Звідси маємо три структурні елементи Я-концепції як ядра людської особистості й регулятора її поведінки і діяльності: когнітивний, емоційно-ціннісний (афективний) та поведінковий (регулятивний);

– Я-концепція пов'язана із рефлексією майбутнього, здатністю до передбачення, до аналізу потенційно-можливого аспекту реальності;

– Я-концепція позначає самоідентичність і самосвідомість людини, які реалізуються через базове протистояння "Я" і "не-Я"; відтак, усвідомлення постає наріжним механізмом актуалізації Я людини, і, відповідно, її Я-концепції;

– змістом Я-концепції постає особистісна цінність суб'єкта [5–9; 196; 228; 725; 764; 1042, с. 94-95; 2097, с. 129, 174; 1981; 1982; 1967; 1969; 2209, с. 49; 2643, с. 13-14; 2490; 2492; 2772, р. 140; 2801].

Поданий аналіз Я-концепції репрезентує різні підходи та концептуальні положення щодо зазначеного феномену. При цьому Я людини що постає вихідним моментом актуалізації Я-концепції та передбачає два головних момент самоідентичності та самоусвідомлення людини. Виявлені моменти постають парадоксальними. Це розкривається в аналізі логіки (мови науки), де виявляється логічна ситуація, яка впливає з дихотомії внутрішнього та зовнішнього: логіка визначення вчить, що для того, щоб визначити предмет, слід порівняти, зіставити його з іншими предметами (у онтологічній площині яких цей предмет знаходиться), які також підлягають такій ланцюговій логічній процедурі, оскільки предмети, з якими зіставляється наш предмет, щоб бути визначеними, мають також бути зіставленими з іншими предметами, і так далі. Таким чином, у понятійний склад будь-якого предмета входять поняття всіх без виключення предметів Усесвіту. Відповідно, для того, щоб людині визначити, тобто усвідомити себе, їй слід зіставити, порівняти себе з навколишнім світом. Але в контекст даної процедури вже входить момент зіставлення, оскільки Я людини як внутрішній план її буття також формується у процесі такого зіставлення. Таким чином, Я людини реалізується у процесі постійного зіставлення себе із навколишнім світом, коли маємо головний момент актуалізації Я – процедура зіставлення, співвідношення, зв'язок між внутрішнім та зовнішнім. Відтак, Я людини актуалізується через зв'язок людини та світу, який ця людина рефлексує, тобто усвідомлює. Розглянемо парадоксальну природу зв'язку (межі) більш докладно.

2.3.2.4 Когнітивна сутність зв'язку, межі

Більше приносить користь розгляд одного і того ж предмету з десяти різних боків, ніж навчання десяти різних предметів з одного боку. Не в кількості знань полягає освіта, але в повному розумінні і майстерному застосуванні всього того, що знаєш.

А. Дістервег

Потрібно бути і вимогливим, і душевним. "Середина потрібна", – говорять мені. Вірно: потрібна! Але для того, щоб бути і тим, і іншим – це вже не середина, а вершина. У педагогіці вершини легко не беруться.

Є.М. Ільїн

Знаю справи твої; ти ні холодний, ані гарячий; о, якби ти був холодним чи гарячим! Але оскільки ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з уст Моїх

Звернення Господа до Ангела Лаодикійської церкви (Откр. 3, 15-16)

Якщо свідомість перебуває в предметі, то воно не перебуває в ньому, саме тому вона перебуває в предметі (з парадоксів Алмазної сутри Буддизму). Тобто, "коли ми говоримо про А як про не-А, то ми говоримо про А" [2317].

Як ми вже зазначали, логіка визначення вчить, що визначити предмет ми можемо тільки співставивши його з іншими предметами і цей процес продовжується

нескінченно, оскільки предмети, з якими ми співвідносимо наш предмет, також підкоряються даній логічній процедурі. Таким чином, в об'єм поняття предмету, який визначається, входять неявним, віртуальним чином всі наявні предмети нашого Всесвіту – як реальні, так і уявні, як конкретні, так і абстрактні поняття.

Відтак, об'єм поняття предмету, який визначається, містить розміщені в концентричних колах, що розходяться, поняття нескінченної кількості предметів і явищ нашого світу. Причому, в найближчому колі містяться предмети, в які наш предмет входить як елемент класу (роду). Далі розташовуються предмети, що становлять класи, в які входить клас нашого предмету і так далі.

Таким чином, свідомість з метою визначення предмету здійснює флуктуаційні рухи – коливання між предметом і зовнішнім по відношенню до неї світом (у процедурі співвідношення предмету, який визначається, з іншими предметами), перетинаючи межу, зв'язок, що міститься між ними. Таким чином, межа – нейтральний перехідний ступінь між внутрішнім і зовнішнім – покладається в основу процедури визначення.

Межа виступає логічним зв'язком предметів, які визначають один одного через їх співвідношення. Висновок: межа як зв'язок – необхідний елемент процедури визначення в *логіці визначення*. Саме на основі межі здійснюється логічне співвідношення і співвіднесеність предметів нашого світу в акті їх визначення. Тут зв'язок предметів набуває фундаментального значення.

Отже, з позиції логіки визначення в об'єм поняття будь-якого предмету входить Усесвіт як загальний клас всіх предметів. Але якщо дана процедура не закінчується (адже ми рано чи пізно стикається з потребою у визначенні самого Всесвіту, буття в цілому), то в об'єм предмету, що визначається, входить і Ніщо, за допомогою якого визначається буття ("буття є не ніщо" – у процесі визначення буття саме з ніщо це буття має бути співвіднесеним). Відповідно до квантової теорії (див. парадокс "Спостерігач"), флуктуаційний рух свідомості в процесі визначення як фізичний процес є збудженням фізичного вакууму ("світ є збудженим станом фізичного вакууму" [41–44; 2599]). Таким чином, відповідно до такого підходу, свідомість людини творить світ, коли у фундаменті світу немає простору, часу і матерії, а є простіша фундаментальна структура, яка породжує простір-час-матерію, що розщеплюється в процесі динаміки на простір, час і матерію нашого мікросвіту. У запропонованій моделі вся матерія причетна сенсу і свідомості в тій або іншій формі, а індивідуальна свідомість не тільки є абсолютно необхідним елементом Всесвіту, але в своїх вищих формах визначає його розвиток. Ієрархічно найвище положення свідомості серед властивостей матерії зумовлює як безмежну пізнаваність матерії, так і активність свідомості щодо всіх її форм [780, с. 85-86].

Але свідомість творить і себе, оскільки людина визначає себе через співставлення себе з класом (соціумом), в який вона входить. Зрештою людина співвідносить себе з цілісним Усесвітом, буттям у цілому, і нарешті з Абсолютом (Ніщо), що знаходиться за межами буття і за допомогою Якого це буття логічно визначається.

Межа володіє такою ж фундаментальною властивістю і в *логіці доказу*, яка, будучи *лінійним рухом думки* (на відміну від логіки визначення, яка реалізує *циклічний рух думки* та актуалізується за фрактально-голографічним принципом, – "все у всьому", "ціле рівне частинам"), все доводить, але сама ґрунтується на аксіомах логіки, які володіють логічним імунітетом, оскільки їх неможливо ні довести, ані спростувати. Процес доведення за допомогою логіки доведення прихованим чином містить в кожній логічній фігурі аксіому логіки. При цьому в цьому процесі думка необхідно переходить в ланцюзі процесу доказу від однієї посилки до іншої, перетинаючи "нейтральну" граничну зону, межу, розташовану між цими посилками. Ця межа і несе в собі розмежувальну функцію логічного руху думки, яка має, таким чином, зупинятися, як це робить стріла в логічній апорії Зенона.

Крім того, рух думки в логіці доказу базується на акті віри (віри у аксіоми логіки) і реалізується надалі як критично-доказова форма сприйняття світу. У логіці визначення ми маємо протилежну картину, коли критично-доказовим чином ми починаємо визначати предмет, але вихід за його межі (у процедурі порівняння його з іншими предметами) передбачає акт віри в існування інших предметів, які присутні тут у прихованому вигляді в ідеальній сфері свідомості.

Таким чином, мислення виявляє наріжний об'єкт – Абсолют (Ніщо), який тут постає не тільки необхідним функціонально-координаційним цільовим етапом руху думки, але й виявляється світоглядним орієнтиром процесу еволюційного розвитку людини, якщо його розуміти як розвиток мислення. Зазначений висновок має важливі освітні наслідки, пов'язані із формуванням особистісного принципу людини – Я-концепції, тобто принципу самосвідомості, яка як акт співвіднесення людини зі своїм соціо-космопланетарним оточенням (відповідно до процедури логічного визначення предмета) актуалізує антропологічний зміст Абсолюту.

2.3.2.5 Я-концепція як самосвідомість

...справжня освіта є тільки самоосвіта...

Д.І. Писарев

Ми радіємо, осягаючи істину; якщо радості немає, то це значить, що ми тільки знайомі з істиною, але не зуміли осягнути її

Р. Тагор

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку що *самосвідомість людини як соціальний феномен формується у контексті процесу соціалізації*, оскільки саме у площині зазначеного процесу людина досягає стану самосвідомості через взаємодію з іншими людьми та співвідношення з ними. Цей процес доречно пояснити прикладом з логіки визначення, що, як ми писали, констатує: визначити річ ми можемо тільки через процес її співвіднесення з іншими речами, у онтологічному колі яких наша річ знаходиться. *Таким же чином і людина у процесі розвитку механізмів самоусвідомлення має співвідносити себе з іншими людьми та, врешті-решт, зі всім буттям в цілому та Абсолютом як трансцендентною цьому буттю сутністю, що й кристалізує її Я-концепцію. Остання, як бачимо, реалізується у контексті і реляції до Абсолютного.*

У науковій літературі, як вітчизняній, так і зарубіжній, немає єдиного трактування Я-концепції, але можна констатувати, що *розуміння Я-концепції як самосвідомості постає найбільш інтегральним та цілісним, тобто таким, що постає системоформувальним чинником Я-концепції як системи*. Саме на основі самосвідомості Я-концепція як така й може актуалізуватися [334, с. 8-9]. Таким чином, “Я” людини виявляє наріжний аспект – самосвідомість або Я-концепцію (уявлення, сукупність знань про себе), а ці терміни зазвичай використовуються як синоніми [20].

Про наріжну роль самосвідомості у побудові концепції Я-концепції говорить її *ціннісно-духовна, сенсоформувальна роль у житті людини*. Якщо Я-концепція людини реалізується у площині її самосвідомості, то остання постає важливою телеологічною категорією орієнтальних доктрин (буддизму), де мета розвитку людини (просвітлення) реалізується на шляху підтримання неперервності стану самосвідомості людини [1017]. Підтримання цього стану є важливим у контексті соціальної взаємодії індивіда, яка постає ключовим аспектом становлення його Я-концепції. Таким чином, Я-концепція, що може аналізуватися у контексті соціалізації та соціальної адаптації, є певним результатом соціалізації і психологічної адаптації особистості до актуальних (*проблемних*) ситуацій її життєдіяльності, відтак особливості “Я-концепції” та її окремих структур є певними показниками стану адаптованості особистості до соціокультурних умов свого існування. Тому у структурі різних особистостей можуть

знаходити реалізацію як адаптивні, так і дезадаптивні і патологічно адаптивні “Я-концепції” [20].

Таким чином, самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженням В. Франкла, який показав, що поведінка підлітків не може бути достовірно передбачена на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, спадкового фону та інших чинників – набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння, самоусвідомлення, що виявляє з відповідною поведінкою кореляцію 0.84 [2435, с. 81].

О.М. Леонтьєв, який характеризував проблему самосвідомості як проблему високого життєвого значення, що вінчає психологію особистості, розцінював її в цілому як невіршену, таку, що вислизає від науково-психологічного аналізу [1300, с. 153].

Проблемі самосвідомості присвячено немало досліджень у вітчизняній психології, які, в основному, сконцентровано навколо двох груп питань. У роботах Б.Г. Ананьєва [76–79], Л.І. Божовіч [305], О.М. Леонтьєва [1300], С.Л. Рубінштейна [2007–2012], І.І. Чеснокової [2548], В.В. Століна [2229], А.Г. Спіркина [2209] в загальнотеоретичному і методологічному аспектах проаналізовано становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми розвитку особи. Дослідники іншої групи зосереджуються на спеціальних питаннях, пов'язаних з особливостями самооцінок людини, їх взаємозв'язком з оцінками інших людей та ін.

Загалом, самосвідомість – це складна психологічна структура, що включає такі компоненти, як, по-перше, свідомість своєї тотожності, по-друге, свідомість свого власного “Я” як активного, діяльного початку, по-третє, усвідомлення своїх психічних властивостей і якостей, і, по-четверте, певну систему соціально-етичних самооцінок [1477–1479]. Всі ці елементи пов'язані один з одним функціонально і генетично, але формуються вони не одночасно [61].

О.Г. Спіркін розуміє самосвідомість як усвідомлення й оцінку людиною своїх дій і їх результатів, думок, відчуттів, моральної зовнішності та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті. Відтак, самосвідомість – це конститууюча ознака особистості, що формується разом із її становленням [2209, с. 149].

Важливим є аналіз процесу формування самосвідомості, який виявляє те, що самосвідомість формується на основі становлення її оцінного аспекту, що постає динамічною системою уявлень людини про себе, в яку входить як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних й інших якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття впливаючих на дану особу зовнішніх чинників. Важливо при цьому, що оцінний аспект самосвідомості впливає з таких дихотомій людського існування, як “внутрішнє – зовнішнє”, “Я – не-Я”. Саме на парадоксальному перетині полярних компонентів цих дихотомій й кристалізується усвідомлення людиною самої себе. Відтак, як відзначають К.А. Абульханова-Славська і Є.В. Гордієнко [2001], у вітчизняній психології співвідношення “Я” – “Інший” розглядається в контексті проблеми самосвідомості. Таким чином, самосвідомість визначається як пізнання людиною самої себе в її співвіднесеній з іншими людьми в спільній діяльності [2010].

Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи й інших людей. Вона стає істотою не тільки для інших, але і для себе. На думку О.Г. Спіркина, тут слід рахувати свідомість нашого наявного буття як таку, свідомість власного існування, свідомість самого себе, або свого “Я” [2209, с. 143]. Самосвідомість, що є вінцем розвитку вищих психічних функцій людини, дозволяє їй людині не тільки відображати зовнішній соціоприродний світ, але й виділяти себе в цьому світі, пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і певним

чином ставитись до себе. Усвідомлення себе як деякого стійкого об'єкту передбачає внутрішню цілісність, постійність особистості, яка незалежно від змінних ситуацій здатна залишатися сама собою.

Розвиток самосвідомості людини нерозривно пов'язаний з процесом самопізнання як процесу наповнення самосвідомості змістом, що пов'язує людину з іншими людьми, з культурою і суспільством в цілому, процес, що відбувається усередині реального спілкування і завдяки ньому, в рамках життєдіяльності суб'єкта і його специфічних форм діяльності. Феномени самопізнання стосуються питання про те, як відбувається самопізнання, у тому числі і те, що вже засвоєне або привласнене, перетворено на “Я” суб'єкта і в його особистість, і які форми набувають результатів цього процесу в самосвідомості.

І.І. Чеснокова пропонує розрізняти 2 рівні самосвідомості [2548, с. 52]. На першому рівні співвідношення знань про себе проходить в межах співвідношення “Я” та “іншої людини”. Спочатку якась якість сприймається в іншій людині, а потім вона переноситься на себе. На другому рівні співвідношення знань про себе проходить в процесі автокомунікації, тобто в межах “Я та Я”. Людина, за І.І. Чесноковою, оперує “вже готовими знаннями про себе, отриманими в різний час, у різних ситуаціях” [2548, с. 53]. На другому рівні людина співвідносить свою поведінку з мотивацією, яку вона реалізує. Оцінюються самі мотиви з точки зору суспільних і внутрішніх вимог. Вищого розвитку самосвідомість на цьому другому рівні досягає при формуванні життєвих планів і цілей, власної гідності.

Загалом, самосвідомість, як вершина людської психіки, включає три взаємопов'язаних феномени: *самоконтроль, самопізнання та самовдосконалення* [107].

Самоконтроль – це керована поведінка, тобто здатність індивіда впливати не лише на формування мотивації вольової дії, а й на її виконання [1577, с. 391], це складна форма поведінки, яка пов'язана із здібністю подивитися на себе з боку, сформувані з точки зору інших “Я-образ” і пристосуватись до випереджених дій [2595, с. 72], вона потребує розвиток емпатійності та критичного рефлексивного мислення.

Як зазначив В.О. Сухомлинський, формування у вихованців механізму рефлексії сприяє розвитку вміння критично оцінювати свою поведінку з урахуванням можливих наслідків для інших людей і для себе. В умінні “відчувати душу” іншої людини, у здатності розуміти її душевний стан педагог вбачає найціннішу рису моральності вихованця, одну з найважливіших характеристик особистості. В.О. Сухомлинський писав: “Умій відчувати поряд із собою людину, вмій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ – радість, горе. Думай і відчувай, як твої вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини” [2258, т. 5, с. 243].

Самопізнання передбачає здатність до самопостереження, самооцінки, рефлексії, здатності трансцендентуватись, відсторонюватись від себе, аналізувати себе критично як об'єкта життєдіяльності. При цьому Г.С. Сковорода виокремлює три аспекти самопізнання: пізнання людиною своєї індивідуальності; пізнання себе як представника певного народу; пізнання свого існування в його зв'язку з Верховною сутністю [2144; 2145, с. 247]. Таким чином, самопізнання реалізується на рівні співвідношення, зіставлення людиною себе із своїм соціальним та космопланетарним космосом.

Самовдосконалення передбачає здатність людини до зміни себе у певному напрямку розвитку, що передбачає здатність ставити цілі, які кристалізуються сенсотвірні механізми людини, коли сенс життєдіяльності впливає із певних цілей, на які людина орієнтує свою активність (В. Франкл).

Існує низка концепцій соціалізації особистості, серед яких можна виділити головні: когнітивну концепцію (Ж. Піаже, А. Маслоу та ін.); “модель інкультурації” (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); “еволюційно-стадіальну” (Е. Еріксон); психоаналітичну, або концепцію “особистісного контролю” (З. Фрейд); концепцію “рольового тренінгу” (Т. Парсонс); концепцію “соціального навчіння” (Дж. Г. Доллард,

Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.); “міжособистісної комунікації” (Ч. Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.); концепцію морального зростання Л. Колберга; концепцію соціалізації як процесу статевої самоідентифікації та ін.

Процес соціалізації може розумітися як можливість пристосування, адаптації до зовнішнього тиску середовища шляхом різних механізмів – наслідування, ідентифікації, засвоєння “стандартів” поведінки, прийняття групових норм, соціальних ролей тощо [1140, с. 239]. Соціалізація – це процес, у перебігу якого людська істота з певними біологічними задатками здобуває якості, необхідні для життєдіяльності в суспільстві [1595, с. 28]. Аналіз наукових джерел дозволяє диференціювати два аспекти соціалізації: філогенетичний і онтогенетичний. Аналіз філогенетичного аспекту соціалізації передбачає з'ясування шляхів і механізмів формування родових властивостей людства, у той час як онтогенетична соціалізація постає процесом формування конкретних соціально-психологічних типів особистості у процесі її онтогенетичного розвитку в певному суспільстві.

Загалом, аналіз механізмів соціалізації розкривається у онтогенетичному аспекті соціальної адаптації, який передбачає **вирішення проблемних ситуацій** у сфері міжособистісних відносин: кожен процес подолання проблемних ситуацій, вирішення проблемних завдань можна вважати процесом соціалізації особистості, коли вона використовує набуті на попередніх етапах свого розвитку і соціалізації навички і механізми поведінки або відкриває нові способи поведінки й вирішення проблемних завдань, нові програми і плани психічних процесів людини [1595, с. 17].

Цей висновок дозволяє спроектувати розвиток людини у контексті школи як соціального інституту завдяки використанню задачного підходу. Крім того, формування Я-концепції як принципу самосвідомості виявляє, як ми довели попередньо, феномен Ніщо – особливу парадоксальну реальність, на ґрунті якої формується воля – парадоксальна неінерціальна сутність.

2.3.2.6 Формування волі людини, її саморегулятивних умінь та інших важливих особистісних новоутворень

Виховання – це наука, що навчає обходитися без вихователів.

А. Декурсель

Кожна людина повинна входити в життя, уміючи чинити опір шкідливому впливу. Не обов'язати людину від шкідливого впливу, а учити її чинити опір.

А.С. Макаренко

Посередній учитель викладає. Хороший учительна пояснює. Видатний учитель показує. Великий учитель надихає

Лоуренс Джон Питер

1) Формування волі людини, її саморегулятивних умінь. Слід сказати, перш за все, що ліва півкуля головного мозку людини реалізує вольове зусилля [1614, с. 78-80; 2083]. Крім того, воля – це антиінерціальна суть, яка атрофується за відсутності перешкод. Тому цілком справедливим є вчення П.В. Симонова про волю, у якому він протиставлює волю людини її потребам, визначаючи волю як “антипотребу”. Дійсно, пише цей же автор, воля як “неінерціальна” (ірраціональна) сутність актуалізується та підвищується перед перепоною й атрофірується за умов відсутності перешкод. Воля поводить себе так само, як поводять себе тіло з “уявною масою”, яка виражається уявним числом, таким, наприклад, як корень квадратний з мінус одиниці. Тіло з уявною масою теоретично повинно прискорюватись перед перепоною і зупинятися від поштовху [2124]. Даний механізм можна проілюструвати теорією дисонансу Л. Фестингера, де ми можемо дізнатися, що діти, яким загрожували невеликим покаранням за те, що вони грали з улюбленою іграшкою, зменшують свою прихильність до іграшки в набагато більшому ступені, ніж діти, яким загрожували великим покаранням [2748].

Як бачимо, життєві перешкоди (при відповідній їх інтеріоризації), а також формування абстрактно-логічного мислення (лівопівкульових функцій, пов'язаних із здатністю оперувати абстрактними категоріями та підійматися до все більш абстрактних форм опанування дійсністю) є психолого-педагогічною умовою розвитку вольового потенціалу людини.

Таким чином, з позиції особистісно-орієнтованої концепції виховання усі виховні заходи мають бути спрямовані на формування особистості людини. Педагоги і філософи визнають, що одна з наріжних характеристик особистості пов'язана зі здатністю людини робити вільний вибір (тобто бути вільною). Свобода особи, її автономність є кісткою людського "Я". Воля, у свою чергу, виникає з уміння контролювати свою поведінку і керувати нею. Звідси з'являється необхідність формування волі як контролюючого початку людської поведінки.

Відомі механізми формування волі, які полягають у тім, що воля розвивається в умовах, що перешкоджають людині задовольняти свої потреби. Поза такими перешкодами воля атрофується.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, який провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу *"Прояснене серце"*. Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якимось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самостійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те, що в таборі не заборонялося, наприклад, чистити зуби [2721].

Таким чином, для формування волі необхідна наявність зон автономного поведінки учнів, студентів, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу (різноманітні спортивні секції, вечори відпочинку, гуртки науково-дослідницької орієнтації та ін.). Зони автономної поведінки, у свою чергу, повинні формувати у вихованців потребу до розширення векторів дії власної волі. Отут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища (що виявляється у вигляді реконструкції зовнішнього середовища з метою окреслення там зон автономної поведінки) перепрофілюється і спрямовується усередину: вихованці мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді певних труднощів суспільного життя) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих труднощів як необхідного і найціннішого елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Тобто формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів.

Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Зараз визнається, що сувора фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто ототожнення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості. Розвиток особистості в плані її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

Отже, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконанню несанкціонованих зовнішнім середовищем дій, при цьому цей процес має бути *внутрішньо мотивованим*, тобто спиратися на детермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її *творчий потенціал*.

Як відомо, *мета як компонент педагогічної системи тісно пов'язана з мотивацією особистості в процесі навчальної діяльності*. Мотиви залежать від потреб особистості і рушійних сил, що визначають поведінку людини [2391, с. 94-97]. Механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесенням їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості.

Найбільш складним у розумінні механізмів формування мотивації поведінки людини є процес переходу зовнішніх чинників мотивації у внутрішні, що на рівні синергетичної методології розуміється як взаємообмін системи та її середовища енергією та інформацією. У цілому, процес переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється проблематичним, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип *внутрішньої мотиваційної детермінації* [2554] (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна) [884], можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що впливає із актуальних потреб людини) та ціннісний [1054, с. 75-78].

На ціннісному рівні внутрішня мотивація проявляється як особистісне новоутворення, вона є ознакою ціннісної детермінації життєдіяльності. Аналізуючи концепцію надситуативної активності В.А. Петровського, можна дійти висновку, що активна неадаптивність (надситуативність) є суттєвим показником розвитку внутрішньої мотивації на ціннісному рівні. Цей висновок впливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності – адаптивна та неадаптивна [1801]. Адаптивна стратегія полягає в пристосуванні до ситуації та близька до потребового рівня детермінації діяльності. Неадаптивна ж активність переносить акцент на вплив суб'єкта на ситуацію та її зміну. Так, В.А. Петровський стверджує, що “у фактах активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється, на нашу думку, власне суб'єктність, тенденція людини діяти в напрямі самовипробування, оцінки себе як носія “вільної причинності” [1801, с. 91]. Надситуативний мотив В.А. Петровський характеризує спонуканими, які є надлишковими з точки зору задоволення потреб і які можуть навіть знаходитися на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної мети не впливає з безпосередніх вимог ситуації [1802]. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д.Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості [297, с. 34-59]. Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості [297].

Таким чином, формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли сприяння формуванню творчої особистості з позиції викладеного вище постає головним моментом у кристалізації внутрішньої мотивації поведінки людини.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності" [1216, с. 16-30; 2554], як вміння бачити ціле раніше за частини (гештальтосвіта), переходити за межі "безпосередньої даності" та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це "креативне Я" А. Адлера): як писав А.Ф. Лосев, особистість завжди і незмінно мислиться такою, яка впливає і діє [1346].

Таким чином, формуванню позитивної мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формуванню творчої особистості школярів та студентів.

2) Формування емпатії, здібності до співпереживання передбачає створення умов для самотрансценденції людини, її виходу за межі самої себе, що дозволяє встати на точку зору іншої людини, ототожнити себе з іншими об'єктами зовнішнього середовища. Відповідно, розвиток цієї здатності потребує формування вміння переходити від ототожнення до протилежного стану (дисоціації й асоціації, в термінах НЛП), розвиток емоційної сфери людини.

3) Формування принципу самосвідомості, здатності до рефлексії є одним з кардинальних напрямів розвитку людини. Даний процес безпосередньо пов'язаний з процесом формування емпатії, що може розвиватися на основі розширення соціально-ролевого репертуару людини, яка вчиться переходити від однієї ролі до іншої, реалізуючи широкий рольовий репертуар.

4) Розвиток мислення. Ми вже, певною мірою, розглядали цей процес. Суттєвим тут є те, що мислення – це здатність освоювати світ за допомогою знаково-символічних засобів. При цьому важливим є з'ясування механізму зародження мислення, яке розвивається як здатність людини формувати паралельну об'єктивній реальності віртуальну, потенційну реальність знаково-символічного типу, яка виступає другою сигнальною системою. Аналіз наукових робіт з проблеми дослідження засвідчує, що цей процес приймає такий вигляд. Живий організм витоково не виділяє себе з середовища свого існування (у нього відсутній принцип самосвідомості), він взаємодіє з нею, у відомому сенсі, на рівні автоматичної, мимовільної психічної активності. Таким чином, всі фізіологічні відправлення організму реалізуються симультанним, безпосереднім чином за типом "стимул – реакція". При цьому стимулююча дія може бути представлена у вигляді комплексу взаємозв'язаних стимулів, що на рівні реакції організму набуває вигляду умовних рефлексів, які запускаються в дію додатковими стимулами природного середовища. Якщо ж ці стимули починають репрезентуватися штучною системою стимулів – звукових, візуальних, тактильних – те ця інформаційна система називається другою сигнальною системою.

При цьому, розвиток мислення реалізується через **розвиток мови**. Подібно до того, як розвиток космосу та самої людини в онто- та філогенезі йдуть від правопівкульового, симетричного, континуально-цілісного, польового до лівопівкульового, асиметричного, дискретно-множинного, речовинного психофізіологічного (космологічного) модусу, тобто від емоційно-чуттєвого, релігійно-міфологічного до абстрактно-логічного, науково-теоретичного аспектів психіки, від цілісного, багатозначного сприйняття та розуміння дійсності до дискретно-множинного, однозначного її відбиття та освоєння, – так само і розвиток мови в онто- і філогенезі людини йде від речі, предмета, образу, явища до слова, знака, символу, теоретичної моделі, від знака "природного" до знака штучного, від першосигнальної до другосигнальної психіки, коли "слово як нерозчленований звуковий комплекс, злитий у свідомості з предметом, перетворюється у фонемний ланцюг і комплекс морфем,

звільняючись від примусового зв'язку з об'єктом та перетворюючись на довільний артифікаційний знак" [707, с. 144-145]. Звідси розвиток людини в плані оволодіння мовою є переходом від засвоєння спочатку сигнальної функції слова до засвоєння його сигніфікативної функції, тобто є переходом від дій з предметом (у межах наочно-образного комунікативного правопівкульового відображення дійсності) до процесу позначення предмета і його змісту без певної дії з ним. При цьому слово відривається від речі, яку позначає, а мовна діяльність переростає в мову як систему знаків. Як пише Л. Ф. Обухова, "для відриву слова від речі необхідно, щоб одна й та ж річ могла бути вираженою, представленою у кількох формах, наприклад, у жесті, слові, малюнку, ліпленні з пластиліну, конструкції... За образним висловом Л.С. Виготського, потрібно "силою одної речі викрасти ім'я в іншій". Коли це здійснюється і слово відривається від предмета і перестає виконувати функцію лише сигналу до дії, здійснюється стрибок у психічному розвитку дитини" [1684, с. 335].

Отже, засвоєння дитиною значущого слова виявляє спочатку стадію звуконаслідування, потім слово виступає компонентом складного комплексу подразників, які діють на неї комплексним чином (зовнішнє оточення, вигляд того, хто говорить, різні екстравербальні фактори тощо). Поступово спостерігається звільнення слова від сторонніх впливів. Воно набуває значення самостійного умовного подразника. Формуються сенсорні часові зв'язки, які тепер уже виробляються без спеціального підкріплення шляхом асоціювання нових подразників з іншими, що вже мають сигнальне значення [1100; 2371, с. 22-23]

Таким чином, навколишнє середовище як природний комплекс подразників формує сенсорні часові зв'язки першої сигнальної системи, які включаються у вербальну сітку другої сигнальної системи та набувають тут самостійного значення, коли сенсорні часові зв'язки тепер уже можуть формуватися через вплив штучного комплексу подразників, що складають соціальне середовище існування людини. Зрозуміло, що адекватність відображення людиною світу означає, що вербальна сітка другої сигнальної системи ізоморфна до природного комплексу подразників в його суттєвих фундаментальних рисах, коли закони і форми об'єктивної реальності виявляють тотожність із законами мислення, що пізнає [2233, с. 87], коли організація мови як системи і сама структура мовного вислову задаються самою матерією та ґрунтуються на відношеннях речей та явищ реального світу [1098], коли логічні відношення випливають з відношень, які встановлюються між реальними предметами та їх властивостями [2432, с. 45].

Отже, адекватність відбиття людиною дійсності передбачає, що сам комплекс природних подразників, які відображують природно-космічне середовище існування людини, був би влаштований системним чином відповідно до певних законів, тобто був цілісністю, універсумом як єдністю взаємопов'язаних елементів, один з принципів актуалізації якого – принцип аналогії, голографічності, фрактальності ("все у всьому"). Системність природно-космічного середовища існування людини дозволяє поповнити, добудувувати недостатні елементи світу (а також недостатні аспекти нашого досвіду) на основі законів вербальної сітки другої сигнальної системи, які ідентичні законам об'єктивного світу. Можна сказати, що все наше існування – це, насамперед, спрямованість до цілісності, спрямованість, що реалізується на основі спроможності відновлювати недостатні ланки суб'єктивного набору досвіду людини, принципово нездатного охопити навіть вузьку сферу її індивідуального буття.

У цілому, розвиток мислення передбачає розвиток здатності оперувати мовою, що у свою чергу передбачає занурення вихованців у складне і різноманітне інформаційне соціальне середовище.

У цьому контексті важливим є *системно-інформаційний (синергетичний) підхід до організації навчального середовища*. Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його оптимізації. Зазначений підхід

передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут акцент має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі.

Так, як вважав С. Френе, "дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише "матеріальною базою", як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить зобов'язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту" [2442,с. 151].

Як писав А. Маслоу, гарне, гармонійне середовище є для організму одним із найперших чинників само актуалізації і здоров'я; тому, надавши організму можливість самоактуалізації, середовище відступає у тінь, щоб дозволити організму самому здійснювати вибір відповідно до власних бажань і вимог. Тобто, як зазначав В.О.Сухомлинський, дитина виявляється вихованою тією мірою, якою вона хоче бути вихованою.

Тут можна навести й *методику раннього й інтенсивного навчання грамоті* М.О. Зайцева, а також *педагогічну систему* П.В. Тюленева, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити"). Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (на стінах розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Синергетичність зазначеної системи не викликає сумніву, оскільки тут, на наш погляд, виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які стимулюють швидкий розвиток певних психічних структур дитини. Отже, відповідно до зазначеної методики, дитина як жива система, що розвивається, має відкритися багатьом аспектам соціокультурного середовища. Це стимулює її швидкий розвиток, який здійснюється завдяки динамічному процесу взаємного обміну енергією та інформацією, що, своєю чергою, зумовлює швидкий розвиток складності системи, яка розвивається.

Так, у книзі "*Революція в навчанні*" можна дізнатися, що упродовж перших місяців життя в мозку людини формуються головні нервові шляхи, що відповідають за зір. Кора мозку в немовляти має шість шарів клітин, які передають різні сигнали від сітківки ока оптичними нервами до задньої ділянки мозку. Один шар клітин подає інформацію про горизонтальні лінії, інший – про вертикальні. Різні шари передають образи кіл, квадратів чи трикутників. Якби маля, наприклад, бачило тільки горизонтальні лінії, то під час ходіння чи повзання воно б постійно ударялося об ніжки стола чи краї крісла, оскільки його нервові шляхи, які відповідають за зір, не могли б засвоювати інформації по вертикалі. Американські науковці Торштейн Візел та Дейвід Гюбел одержали Нобелівську премію за доведення того, що такий ранній сенсорний досвід – надзвичайно важливий для того, щоб навчити мозкові комірочки своєї роботи. Відтак, навіть якби людський мозок був досконалим, людина може втратити зір, якщо у віці до двох років мозок не матиме зорового досвіду. Тому Ґленн Домен уже понад

тридцять років радить батькам показувати дитині виразні чорно-білі фігури, а не оточувати її стінами блідих пастельних кольорів.



Рис. 2.45 Стимульний зоровий матеріал

Подібним же чином засвоюється мова: коли до десяти років дитина не чутиме її, то ніколи потім не навчиться розмовляти [766, с. 242].

Зазначений принцип знайшов найбільш яскраве втілення в площині концепції розвитку *“таланту як синтезу талантів”*. У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, яку він описав у книзі *“Збагнути неосяжне”* (1986 р.) [2655, с. 6-12]. М.П. Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку *“побічних”* здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати *“людину взагалі”*, людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів [762, с. 101-106]. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана з використанням когерентного (колективного), так званого *“великого знання”*, яке кристалізується в момент колективної творчості учнів [2655].

При цьому М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод *“занурення”*, який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань (*“концептів”*), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

З позиції інтегративного підходу, в якому втілюється принцип *“таланту як синтезу талантів”* цікавою постає аналіз соціалізації людини у площині гендерних проблем.

2.3.2.7 Соціалізація у площині проблем гендерного виховання

Легше змінити індивідумів, зібраних у групу, ніж змінити кожного з них окремо

К. Левін

... щоб стати справжнім вихователем, треба пройти ... школу сердечності – протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується ваш вихованець

В.О. Сухомлинський

Цільність характеру людини – це узгодженість всіх проявів характеру

Л.І. Петрова (з книги *“Як перестати помилятися у вихованні дітей”*) [1799]

Гален знав дуже некрасивого чоловіка, горбатого і схожого на Едипа. Турбуючись про те, що його зовнішність може погано вплинути на нащадків, він наказав намалювати портрет красивого з гарною статуєю хлопчика і повісив портрет над ліжком, щоб дружина постійно на нього дивилася, особливо в моменти інтимних стосунків. Всі очікування чоловіка повністю справдилися. Дружина народила хлопчика, зовнішність якого збігалася з портретом.

М.М. Забілін (відомий вітчизняний етнограф XIX ст.) [2028]

Розпорошеність людського буття на фрагментарні форми життя, чоловічу і жіночу є децю більшим, ніж випадковий біологічний стан, ніж суто зовнішня зумовленість психофізичної організації: подвійність статі відноситься до буттєвому ладу нашого існування. Кожен з нас виступає одночасно особистістю і носієм статі; кожен з нас позбавлений іншої половини людського буття, позбавлений в такому ступені, що саме ця позбавленість і породжує найбільшу і могутню пристрасть, найглибші почуття, смутну волю до

Процес соціалізації як інтеграція дитини у космос соціально-культурного буття суспільства розглядається як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певних соціальних ролей [1369, с. 23]. При цьому існує нерозривний зв'язок соціального становлення дітей з освітою та вихованням, з адаптивними процесами, а соціальні контакти постають одним із змістових аспектів соціалізації, процес якої реалізується на тлі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення.

Існує багато концепцій соціалізації особистості. Особливу увагу заслуговує концепція соціалізації, яка розглядає таку як *процес статевої ідентифікації й виховання*, який відбивається у сфері гендерного виховання. Актуальність останнього впливає з багатьох проблем, які існують в Україні.

Процес соціалізації, як і розвиток людини взагалі, реалізується у своєму найбільш важливому моменті у площині гендерного виховання. Слід сказати, що однією із суттєвих особливостей еволюції розумної форми життя в особі Homo Sapiens на нашій планеті є те, що ця еволюція у своєму фундаментальному аспекті здійснюється у вигляді психостатевого суб'єкта. Тобто статеві відносини постають наріжним моментом, у якому прямо або опосередковано знаходять своє переломлення практично всі сфери людського існування, усі форми людської активності.

І якщо метою розвитку людини, за І.Д. Бехом, А.В. Петровським, є людська особистість, людське “Я”, то, як пише І.С. Кон, найперша категорія, в якій дитина осмислює власне “Я” – це статева належність” [1107]. Відповідно, основний обсяг змісту поняття Homo sapiens пов'язаний із психостатевою, сексуальною сферою людини. Таким чином, людину робить такою не тільки здатність мислити, але і здатність до психостатевої орієнтації, що постає глибинним і найбільш інтимним підґрунтям людського буття.

Крім того, якщо метою розвитку людини є гармонічна особистість, то психофізіологічною та соціальною основою цієї такої є *гармонічна психостатева орієнтація особистості*. Формування цієї орієнтації вважається наріжним завданням таких фундаментальних соціальних інститутів, як родина, школа, церква.

Зараз, коли людство переживає глобальну екологічну і духовну кризу, формування гармонічної психостатевої орієнтації може виступати одним з основних механізмів подолання вказаної кризи. Формування цієї орієнтації входить у одне з завдань гендерного виховання. Слово “гендер” (“gender”) в англійській літературі означає стать у розумінні соціально-культурних особливостей людини. “Гендер” – одне з центральних і фундаментальних понять сучасного суспільства, а процеси, які це поняття відображає, мають потребу в осмисленні, актуальність чого на сьогоднішній день очевидна.

Гендер (гендерна система) є одночасно і соціокультурним конструктом, і семіотичним інструментом, тобто системою уявлень, що приписує значення (ідентифікацію, престиж, статус у соціальній ієрархії) індивідуумам у суспільстві. Можна зазначити, що конструкція гендера – одночасно продукт і процес уявлення як про інших, так і про самих себе. Постає питання про технологію його формування?

Гендерне виховання фокусується на ролі соціального фактора у формуванні психічної статі, у процесі чого вивчається статево-рольовий розвиток людини, метою якого можна вважати *гармонічні взаємини статей* як в індивідуально-особистісному, так і соціокультурному контекстах, як у сфері інтимно-любовних, так і дружніх, а також інших стосунків. Таким чином, людина постає як одночасно індивідуальний психостатевий суб'єкт, так і як носій соціальних ролей, у яких цей суб'єкт знаходить реалізацію.

Сучасні психологічні дослідження свідчать, що гармонічна (адекватна) психостатева орієнтація дитини – це динамічна сутність, яка підлягає розвитку та зміні. При цьому вона залежить не тільки і не стільки від психофізіологічних особливостей організму, що розвивається, але й від соціально-культурних чинників, які певним чином програмують розвиток психостатевої орієнтації у певному напрямку, зумовлюючи її особливості.

Можна також говорити про тріаду “*гормони, мозок, поведінка*”, взаємодія елементів якої визначає напрямок розвитку психостатевої орієнтації [див.: 1107, с. 48]. І якщо гормональний баланс багато в чому залежить від особливостей конституційної будови організму людини, то її поведінка в основному зумовлюється соціальним оточенням. Таким чином, мозок є фокус, в якому взаємодіють природні та соціальні чинники процесу розвитку психостатевої орієнтації.

У цілому можна говорити про три нормальні психостатеві орієнтації людини: *андрогінність, фемінність та маскуліність*. Згідно з універсальною парадигмою розвитку, яка фіксує всезагальну діалектичну схему розвитку будь-чого у Всесвіті, можна твердити, що розвиток психостатевої орієнтації у натальному та постнатальному періоді виявляє спочатку “нейтральну” (андрогінну) позицію, коли психостатева орієнтація ще не є визначеною та не диференціюється. Потім цей “нейтральний” стан асиметризується та виявляє розвиток полярних аспектів психостатевої організації – андрогінності чи фемінності. На третьому етапі розвитку психостатевого суб’єкта андрогінні та фемінні аспекти синтезуються, тобто людина у певному розумінні повертається до своєї витокової точки розвитку – андрогінності, але на більш вищому рівні розвитку.

Цікаво, що у “*Бенкеті*” Платона представлено міф про першолюдину, яка сполучала у собі дві статі – чоловічу та жіночу. Тіло у неї було округле, мало чотири руки та ноги. Подібний міф ми зустрічаємо у *Талмуді, Авесті, у Книзі Буття*, де йдеться про те, що Адам був спершу створеним “чоловіком та жінкою”, а потім Єва з’являється з його тіла.

У традиції іудаїстської кабалістики (книга “*Зогар*”) та християнської містики (Я. Беме, Фр. Баадер та ін.) першолюдина Адам Кадмон розуміється як цілісний богоподібний Андроген, в якому Ерос та Логос, Хаос та Космос зливаються у одне. При цьому місія Христа полягає у відновленні втраченого людиною після гріхопадіння андрогінного образу.

Отже, характерною рисою міфологічної свідомості є ідея андрогінії – сполучення в межах однієї сутності чоловічого та жіночого. Двостатеві істоти, андрогіни, всюди вважалися богами, “надлюдьми”. Багато верховних богів стародавності були андрогінними: давньоіндійський Брама-Вак виокремлює жіночу іпостась (Шакті); єгипетський Бог Озірис перетворюється на Ізиду, а потім знову повертається до свого чоловічого статусу; Аполлон, грецький Бог Сонця, спочатку також був двостатевим; про Зевса іноді говорять як про Діву, на могутньому його тілі іноді зображають жіночий атрибут Діви – груди; двостатевою вважалася і богиня Венера (Афродіта, Аврора), яка в найбільш стародавніх алегоричних портретах зображається з бородою.

У грецькій міфології Гермафродит (андрогінна істота) – син Гермеса та Афродіти – молодий чоловік незвичайної вроди. Міф повіствує, що коли йому виповнилось 15 років, він пішов мандрувати країнами Малої Азії. Одного дня він купався у водах гірського джерела і у нимфи цього джерела спалахнула любов до нього, яка не зустріла взаємності. Нимфа попрохала богів, щоб ті злили її з Гермафродитом у одну двостатеву істоту. В Індії така двостатева істота – це поєднання статей в одному індивіді, що репрезентувало силу, яка випромінювала світло та життя.

Ця ідея знайшла своє вираження в міфологемі гностиків про антропосів, у образах Пуруші і Гайомарта в індоіранській традиції, у божественному Кецалькоатле Мексики.

В *Упанішадах* можемо прочитати про істоту, яка була такою великою, як чоловік і жінка, що злиті в обіймах. Вона розділила свій атман два дві частини, з яких виникли чоловік та жінка.

В Ісламі ідея андрогінності виражена таким чином: "Ми створили людину як єдність двох статей, так щоб можна було піддати його іспитам. Ми наділили його баченням та слуханням, так щоб – чи буде він вдячним чи забуде про нашу милість – ми показали йому вірний шлях" (Коран, 76–1).

У цьому зв’язку цікаві уявлення К. Юнга про еволюцію людини. На першому етапі розвитку людини вона постає як актуально безсвідома (позасвідома) двостатева сутність. Ця недиференційована сутність виражена через образи гермафродитів у архаїчному міфі й античному мистецтві. Свідомість же фіксує та культивує статеву (і не тільки статеву) диференціацію. На третьому етапі людина, що досягає свідомої рефлексії свого

безсвідомого, відкриває онтологічні можливості протилежної статі у собі самій. Це створює передумову для синтезу протилежних початків особистості, для звільнення від ідеології статевого диморфізму, про що пише А. Маслоу, коли підкреслює, що негативне ставлення до жіночого початку у самому собі проектується у чоловіка в негативне ставлення до жінки взагалі.

Отже, К. Юнг вважав, що в структурі позасвідомого є і чоловіче, і жіноче начало. В індивідуальному позасвідомому міститься досвід колективного підсвідомого, так звані архетипи. У житті людина реалізує архетип Матері, Героя, Блазня тощо, відтворюючи ролі, маски, персони, набуваючи кристалізації "Я". Архетипи – це своєрідна матриця, структура колективного досвіду, виражена у метафорах, символах, що живуть у міфах, народних казках, традиціях, звичаях та є "душею народу". Душа кожної людини, за К. Юнгом, містить архетиповий зміст, який бере початок з Аніми та Анімуса (відповідно, жіночого на чоловічого начал). Стать – це роль, яка дається природою. В процесі індивідуалізації та соціалізації відбувається відкриття цілісного, вихід за межі статевої належності, проникнення в архетип Самості, який поєднує жіноче і чоловіче начала в одній людині. Відкрити себе – означає прийняти інтеграцію чоловічого і жіночого в собі.

Таким чином, *андрогінність* може розглядатися як стан не протиставлення жіночості та мужності, а стан їхньої інтеграції, коли людина, як вказував Лао-цзи, починає сполучати в одній особі протилежності: "пізнає мужнє і все ж залишається жіночим" [див.: 976, с. 125]. Андроґінність стирає відмінності між чоловічим та жіночим, зумовлені їхніми соціокультурними моделями .

Деякі дослідники вбачають у здатності дівчаток виконувати хлопчачі функції, а хлопчиків – дівчачі можливості для багатовимірної інтеграції особистості, що допомагає подолати статево розірваність, статоворольовий дихотоміям. Не випадково, що V шкалу класичного тесту MMP1, яка була побудована на полюсності чоловічої та жіночої психології, в його вдосконаленому, другому варіанті замінили на принципово інший перелік якостей, за якими тепер діагностують не маскуліність-фемінність, а наприклад, психічні розлади, такі як булімію та анорексію.

Психологічні дослідження свідчать, що модель андроґінної поведінки виявляється найбільш ефективною у функціонуванні егалітарної (гармонічної) сім'ї та забезпеченні партнерських міжстатевих взаємин. Річ у тім, що психологічні обстеження студентів на предмет розвитку в них фемінних, маскуліних та андроґінних якостей свідчать, що навіть серед цієї частини молоді, яка вирізняється найбільшим демократизмом міжстатевих стосунків, андроґінних особистостей як серед юнаків, так і серед юнок не так уже й багато (приблизно 32% та 27% відповідно). Результати досліджень професійних, педагогічних, подружніх та інших особистісних властивостей чоловіків та жінок, у яких були діагностовано статево відповідні (тобто яскраво фемінні, маскуліні та андроґінні властивості) довели, що андроґіни виявляються психологічно досконалішими, успішнішими у різних сферах діяльності Андроґінні якості пов'язані з високою самооцінкою, самоповагою, з позитивною концепцією "Я", а задоволення від шлюбу вище, якщо і чоловік, і дружина є андроґінними особистостями [586, с. 71-80].

Дослідження психологічних портретів жінок, які поєднують материнство із суспільною працею, і тих, хто присвячує своє життя дому, вихованню дітей, показало, що серед господарок було чимало фемінних жінок і досить мало андроґінних та маскуліних. У той час коли серед працюючих андроґінних та маскуліних жінок значно більше, ніж фемінних. Крім того, саме жінки, які мали подвійну зайнятість, продемонстрували більше задоволення життям у цілому та сексуальними стосунками, зокрема. Ці жінки були менш тривожними, ніж домогосподарки, мали значно вищу самооцінку та менше проблем у вихованні дітей.

Таким чином, подвійна зайнятість жінок розширює їх статоворольовий статус, розвиває різні грані їх особистості. У цілому дослідження американських психологів показали психологічні переваги жінок та чоловіків, які були андроґінними особистостями, над статовотипізованими індивідами у різних сферах людського буття.

Так, в одному експерименті з "підсадними качками" (які чинили психологічний тиск на досліджуваних) американські психологи перевіряли людей, які характеризувались

різними типами статевої поведінки, на виявлення конформізму (що характеризує пасивну життєву позицію людини). Учасникам експерименту показували смішні і не зовсім смішні мультфільми і запропонували оцінити їм за ступенем гумору. З'ясувалося, що "підсадним качкам" найлегше було нав'язати свою точку зору фемінінним індивідам, найважче — андрогінним та маскулінінним жінкам та чоловікам.

Прикметно, що саме андрогінні жінки та чоловіки, як свідчать психологічні дослідження, здатні водночас до співчуття, співпереживання та до виявлення сили духу, та спроможні давати цінні поради людям, які потрапляють у біду. При цьому, як свідчать дослідження феномену творчості, творчі особистості виявляються парадоксальними, двоїстими, амбівалентними, андрогінними істотами, які характеризуються взаємовиключними особливостями.

Результати тривалих психологічних досліджень, проведених американськими психологами, об'єктами яких були майже дорослі жінки, які виховувалися андрогінними татами, свідчать, що в успішності професійної кар'єри цих жінок, їхньому умінні будувати партнерські стосунки з особами протилежної статі вирішальну роль відіграли не матері, а тати, які сприяли формуванню такої структури "Я" у своїх доньок, що характеризується однаково високими показниками як жіночих, так і чоловічих якостей. Більш того, андрогінний батько дедалі більше стає героєм теле- і кіноекрану.

Отже, повертаючись до міфологічного підґрунтя нашої культури, скажемо, що, як свідчить легенда, у далекому минулому люди були двостатевими, чотирирукими та чотириногими істотами. Завдяки поєднанню полярних властивостей ці андрогінні істоти виявляли таку мудрість та гнучкість поведінки, що викликали заздрість і розгнівали богів, які вирішили покарати людей й розділити їх навпіл. З тих часів він та вона як половинки цілого шукають одне одного і коли знаходять, то подвоюють свою життєздатність, відновлюють свою цілісність і могутність. Тому, мабуть, чоловіки і жінки, як і ці міфологічні істоти, мандрують світом недосконаліми, маючи чимало вад, бо не вистачає їм якостей протилежної статі. Вони мріють знайти таку людину, з якою знову зможуть стати цілісними натурами.

Не дивно, що психологи, продовжуючи цю легенду, вважають, що виховуючи дітей за принципом "або-або", ми прирікаємо хлопчиків та дівчаток (майбутніх чоловіків та жінок) на вічні пошуки цілісності "Я". Якщо ж їх вчать приймати власну статеву належність, тобто готують до виконання детермінованих природою ролей, і допомагають засвоїти все те, що притаманне соціальним ролям іншої статі (наприклад, дівчаткам – вирости здоровими жінками, здатними народити здорову дитину та виховати її, і водночас розвивати у собі мужні риси характеру, фізичну витривалість, здатність постояти за себе), то тим самим створюються передумови для успішного особистісного розвитку та повноцінної реалізації в суспільстві незалежно від статевої належності. Тому автентичні чоловіки та жінки є андрогінними особистостями. Партнерство, співробітництво з особами іншої статі на рівних правах формує самодостатніх чоловіків та жінок.

Таким чином, *гармонічна психостатева орієнтація людини виявляє андрогінні риси*. Цей висновок важливо знати тим, хто виховує дітей, оскільки статевої ролі упередження, тип поведінки, нав'язані в дитячому віці, детермінують й визначають особистісні диспозиції у подальшому дорослому житті. Жертвами стереотипізованих уявлень про "слабку" та "сильну" статі є не лише жінки, а й чоловіки, оскільки орієнтація на статево типізовані моделі поведінки суттєво звужує простір особистісного розвитку й актуалізації, обмежує сфери індивідуальної самореалізації людини, збіднює репертуар соціальних ролей.

Ці висновки знаходять своє втілення у багатьох демократичних перетвореннях, які з'явилися на рубежі тисячоліть. Вони пов'язані з еволюційними змінами статевої ролі у сім'ї та суспільстві: від старої схеми ("чоловік – здобувач, годувальник, дружина – господиня та вихователька дітей") сім'я перейшла до взаємозамінності статевої, а значить і соціальних ролей, коли з економічного осередку сім'я перетворюється на психологічний, побудований на угоді, взаєморозумінні, спільності структур свідомості, подружніх цінностей [560]. Саме в цьому психологи вбачають вирішальний показник стабільності сім'ї, її гармонічності. Існують дослідження, які доводять, що чим менша сегрегація

статевих ролей у сім'ї, тим вищим є сексуальний інтерес чоловіка і жінки один до одного. Як зазначає І.С. Кон, сьогодні статеві ролі в сім'ї, в тому числі й батьківські, оцінюються вже з інших позицій, коли акцент робиться на їхню **універсалізацію** [1107].

Андрогінність, яка поєднує протилежності, відповідає *синергетичній парадигмі пізнання й освоєння світу*, що розглядає людину як цілісну сутність. При цьому саме існування і розвиток людини як цілісної істоти передбачає кристалізацію, формування і розкриття чотирьох основних її аспектів: а) *гностично-перцептивно-афективного*, пов'язаного з особливостями функціонування сфери відчуттів і емоцій, а також з особливостями мислення людини, що включає систему стратегій і механізмів пізнання світу; в) *світоглядного*, що відбиває систему ціннісних орієнтацій; г) *поведінково-практичного*, що інтегрує систему способів, стилів та механізмів взаємодії (в тому числі й статевої) зі світом. Всі інші аспекти людини (такі, як мотиваційна і волева сфери психічної активності, психологічні установки, когнітивна картина світу, знання, вміння, навички й ін.) впливають із трьох згаданих аспектів, тобто, так чи інакше, є їх функціями.

Людина як цілісна гармонічна особистість, у якій реалізована гармонічна система психостатевої орієнтації, є, насамперед, цілісною сутністю, що являє собою єдність чотирьох вищезазначених аспектів. *При цьому кожен з цих аспектів має одержати статус цілісної системи, що і є підставою для формування гармонічної психостатевої орієнтації особистості.*

Цілісність гностично-перцептивно-афективної сфери означає, що дитина і підліток розвили в собі основні перцептивні канали сприйняття дійсності (аудіальний, візуальний і кінестетичний), а також три основні емоційні модальності (позитивні, негативні і нейтральні емоційні реакції). При цьому людина має розвинути три стратегії мислення – конкретно-образну (багатозначну), абстрактно-логічну (однозначну) і цілісно-парадоксальну, яка постає синтезом перших двох стратегій мислення. *Цілісність світоглядної сфери* означає, що дитина і підліток розвили в собі здатність слідувати трьома життєвими орієнтаціям, не надаючи помітної переваги жодній з них (див. систему ціннісних орієнтацій людини, розроблену П.А. Сорокіним [2192, с. 195-200]): чуттєво-прагматичної, надчуттєво-релігійної і цілісно-парадоксальної, котра поєднує в собі дві попередні орієнтації. *Цілісність поведінково-практичної сфери* людини означає, перш за все, розширення рольового репертуару людини [див. 761], вміння швидко переходити від однієї соціальної ролі до іншої; здатність не ототожнювати себе (своє “Я”) зі своєю роллю; спроможність широко впливати на дійсність через зміну свого рольового статусу, що постає знаряддям впливу на оточення, який (вплив) здійснюється у напрямку *зміни людиною самої себе.*

Таким чином, *розвиток розглянутих вище аспектів людини, приведення їх у стан цілісності є умовою гармонічного розвитку особистості дитини і підлітка, формування гармонічної психостатевої орієнтації*, основні особливості якої пов'язані з розвиненістю усіх граней сприймання світу (тобто всіх розглянутих вище аспектів людини), у результаті чого досягається адекватна психостатева ідентифікація і самоідентифікація і пов'язана з цим каналізація психостатевого потенціалу в соціально адекватні форми взаємодії зі світом.

У плані гендерного виховання цікавою є інформація про **таємницю жіночої душі в ученні герметизма**. Перш ніж розглядати деякі висновки цього вчення, подамо сім його принципів:

1. Принцип менталізму. “Все є Думка; Всесвіт – це мислеформа”. Все, що існує в світах, є мислеформою Єдиного.

2. Принцип відповідності (аналогії): “Як наверху, так і внизу; як внизу так і наверху”.

3. Принцип вібрації. “Ніщо не перебуває в стані спокою – все рухається, все вібує”.

4. Принцип полярності. “Все є двоїстим; все має свої полюси; все має свою протилежність; протилежності ідентичні за природою, але різні кількісно; крайнощі сходяться; всі істини – лише наполовину істинні; всі парадокси можна примирити”.

5. Принцип ритму. “Все тече – витікає і втікає; все має свої припливи і відпливи; все розвивається, а потім вироджується; маятникоподібний рух є у всьому (ступінь коливання направо дорівнює ступені коливання наліво); ритми компенсуються”.

6. Принцип причинності. “Будь-яка причина має свій наслідок, будь-який наслідок має свою причину; все здійснюється згідно із законом; випадок, це назва, яку ми даємо закону, ще не пізаному нами; є багато рівнів (площин) причинності, але ніщо не вислизає від Закону”.

7. Принцип статі. “Все має свій Чоловічий (Активний) і Жіночий (Пасивний) принцип; стать проявляється у всьому і на всіх рівнях Буття”.

Якщо жінка і чоловік є у відомому сенсі полярними сутностями в рамках виду *Homo sapiens*, то всі їх маніфестації мають також бути полярними. Тобто, будь-яка характеристика чоловіка повинна виявлятися у сфері жіночого організму як антихарактеристика. Тому цілком доречно говорити, що якщо жінка характеризується, наприклад, наявністю душі (або її відсутністю), то чоловік повинен характеризуватися відсутністю душі (або її наявністю). Це стосується всіх інших аспектів чоловіка і жінки. Знаходячись на цій точці зору, можна зрозуміти вчення герметизма про жіночу душу. Звернемося до цього учення [204, с. 213-230].

Важлива таємниця полягає в тому, як вважає герметизм, що існує трансцендентальна відмінність між дівочою і жіночою, яка мала сексуальний контакт з чоловіком. Ця різниця настільки велика, що незаймана дівчина фактично не має власної душі, вона одержує її від першого чоловіка, який володіє нею і порушує невинну пліву. До цього моменту незайма дівчина має колективну, а не індивідуальну душу. Разом зі всіма іншими подібними жінками вона поділяє загальну душу Природи.

Це можна проілюструвати етологічними дослідженнями. Л. Уотсон ("*Життєпомік: біологія несвідомого*") описує науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений на островах в Японському морі. Дослідники кормили мавп одного з островів солодкою картоплею – бататом, розкидаючи його в пісок. Одна із мавп вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові, досягло критичної маси, і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Дослідники припустили, що має існувати певне поле, яке охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися".

Невинна пліва, затверджує учення герметизма, – це печатка природи, вона є захисною перешкодою, мета якої охороняти живий храм – жінку. Коли в результаті сексуальної ініціації ця печатка виявляється порушеною, в жінці зароджується нова сила, яка дається їй назавжди, – це її людська душа. Душа жінки може бути піднесеною або вульгарною – це визначає, наскільки щасливим або важким буде її життя, що, у свою чергу, залежить від "якості" її першого сексуального контакту. Величезне значення має еволюційний рівень і стан свідомості партнера, багато що залежить від того, що він відчуває під час статевого акту. Якщо чоловік у цей момент захоплений вульгарними відчуттями і психологічним центром тяжіння його натури є шлунок і геніталії, якщо він страждає на певні негативні психологічні комплекси, то жінка сповниться негативними силами, які можуть негативно впливати на все її подальше життя. Якщо згодом у неї будуть інтимні стосунки з іншими чоловіками, це істотно не змінить її первинну душу, а тільки додасть до неї нові елементи як доповнення до головного ядра, яке вона одержала при першому присвяченні.

Відтак, як вважає герметизм, сексуальне посвячення – найважливіша і вирішальна подія в житті жінки. Крім того, жінка залишається назавжди пов'язаною з першим чоловіком, навіть якщо ніколи в житті більше не побачить його. Тут важливим є також те, що форма жіночої душі може бути значною мірою задана не тією людиною, яка порушила її невинність, а тим чоловіком, кого вона любила. Відомо, що майбутній матері зовсім не обов'язково вступати в статевий контакт з іншим чоловіком для того, щоб дитина була на нього схожою. Іноді навіть пристрасне, але платонічне захоплення дружини відбивається на зовнішності дитини.

У стародавніх текстах стверджується, що якщо жінка не бажає завагітніти, її душа “подавить і відкине” сперму. Пояснювалося це тим, що сперма, як продукт, що вийшов з організму чоловіка, продовжує підтримувати з ним симпатичний зв'язок. Але цей зв'язок легко зміцнюється або розривається, залежно від істинних симпатій жінки. Жителі індійського племені Мурія вірять, що дівчина може завагітніти тільки тоді, коли вона

подумки пов'язує себе з чоловіком і залишається фізично йому вірною. До того часу, коли дівчата племені виходять заміж, вони рідко вагітніють, хоча в їх племені існує повна статева свобода.

У Стародавній Греції вагітним жінкам рекомендували відвідувати храм і роздивлятися прекрасні статуї чоловіків для того, щоб їх діти народилися красивими і пропорційно складеними. Подібне спостерігається у тваринному царстві. Були випадки, коли кобили народжували смугастих конячок, хоча їх запліднювали жеребці. Вся річ у тому, що першими "чоловіками" цих кобил були зебри, від яких у них не може бути потомства. Таким же чином, якщо самку собаки запліднює низькосортний пес, це зовсім не означає, що у неї можуть народитися низькосортні щенята. У Біблії ми може дізнатися про "плямистих овець Іакова", який одержував їх за допомогою того, що клав плямисті прутики перед вівцями, що злучалися. Це говорить про те, що під час зачаття крім субстратно-речовинних беруть участь і ідеальні інформаційні форми.

Так відмічено, що у жінки, що мала дітей від першого чоловіка, діти від другого схожі на першого, тому в Китаї існував закон, що забороняв жінкам повторно виходити заміж. Більш того, учені відкрили явище телегонії, згідно якому гени чоловічої особини запам'ятовуються в організмі жіночою навіть без вагітності.

Як стверджує герметизм, подібно до землі, жінка дає життя кожному сім'ю, яке в ній проростає, незалежно від того погане або добре, чи несе воно позитивний або негативний заряд... жінка є дійсним яйцем, "магнетичною маткою", в якій зачинається насіння, що з'явилося завдяки активним флюїдам чоловіка. Для "мисливців за магнетизмом" це може стати джерелом серйозних проблем, оскільки вони без розбору поглинають таку кількість різних вібрацій, що повністю втрачають власну особу, акумулюючи велику кількість сил. Іноді жінка передає ці сили чоловікові, з яким має інтимні стосунки, емануючи при цьому позитивні або негативні випромінювання, одержані від чоловіків, з якими була близька у минулому. Саме тому жіноча душа така складна і важко доступна для розуміння, оскільки її аналіз виявляє феномен *телегонії* – явище впливу попереднього самця на спадкові ознаки потомства подальших самців.

Термін "телегонія" з'явився у середині XIX сторіччя і позначав зараження самки ознаками першого самця, незалежно від того чи були у неї від нього нащадки. Віра в це явище до цих пір існує в тваринників і, зокрема, у кінологів і конярів, які не дозволяють схрещування чистопорідних тварин з нечистопорідними або з тваринами іншої породи, оскільки не тільки перший приплід володіє ознаками і якостями першого самця, але і нащадки всіх подальших спаровувань, навіть у випадку якщо самці були іншими. Перше спаровування як би накладає на самку постійний і тривалий відбиток, який впливає на подальших нащадків.

З явищем телегонії наука вперше зіткнулася наука в кінці XIX століття, коли послідовник Чарльза Дарвіна лорд Мортон вирішив зайнятися біологією і в 1915 році "видав заміж" за жеребця-зебру свою чистокровну кобилу. В результаті запліднення не відбулося. Через 2 роки та ж кобила дала потомство від чистопорідного англійського скакуна, проте в результаті цього смугасте потомство кобила продовжувала давати від жеребців впродовж 8 років. Це явище лорд Мортон назвав телегонією (передачею генів на відстані), з якою постійно мають справу селекціонери. Так голуб'ятники знають, що якщо непородистий голуб "топтатиме" породисту голубку, то тепер навіть від самого елітного представника голубиноного царства у неї народжуватимуться одні безпородні діти.

Телегонія стосується і людей. Так, з незапам'ятних часів Християни вірили, що втрата невинності до заміжжя є гріхом, який потім позначиться на жінці, оскільки своєму даному Богом чоловікові вона народжуватиме "чужих" дітей. У багатьох суспільствах дівочий гріх суворо засуджувався не тільки релігійними інститутами, але і суспільством. В Україні і Росії для дівчини, що погрішила до весілля, перша шлюбна ніч могла закінчитися вельми плачевно.

На початку 60-х років XX століття в результаті серйозних досліджень учені встановили, що ефект телегонії у людей виявляється навіть в більш вираженій формі, ніж у тварин: виявилось, що потомство успадковує не тільки зовнішні ознаки першого статевого партнера жінки, але і, часто, і його хвороби, такі, наприклад, як венеричні і психічні.

Цікаво, що, як вважають деякі дослідники, СНІД є одним з природних регуляторів процесу еволюції людської цивілізації: він вражає верстви населення, які вироджуються. Дійсно, ті цивілізації (давньоримська, наприклад), де сексуальність отримувала нестримний розвиток, звільняючись з-під впливу стримуючих моральних механізмів, рано чи пізно впадали у занепад. Універсальність дії СНІД полягає і в тому, що він пошкоджує імунну систему, тобто механізм, який протидіє будь-якій хворобі.

Академік Російської медико-технічної академії, доктор біологічних наук С.П. Гаряєв у своїй відомій монографії "*Хвилевий геном*" пояснює феномен телегонії процесом, коли генетичний матеріал чоловіка, потрапляючи в жіночий організм, змінює його спадковий апарат, і надалі її потомство дублює і підсилює цю поправку. Цей висновок учений зробив в процесі дослідження молекул ДНК, носіїв спадковості, за допомогою лазерного променя. Суть експерименту полягала в тому, що лазерні фотони, проходячи через розчин, що містить ДНК, записують спектральну інформацію про властивості цього розчину. Проте, як засвідчили експерименти, лазерний промінь виявляє інформацію, що залишається в порожній пробірці, в якій містився розчин ДНК, навіть після того, як її продували чистим азотом. Таким чином, розчин ДНК залишає певний фантом молекул спадковості, що є вічним, як і душа людини [549].

Виходячи з експериментальних даних С.П. Гаряєв робить висновок, що упроваджуючи в матку своє сім'я, перший чоловік залишає в ній певний віртуальний хвилевий автограф. При цьому позбавляючи дівчину цноти, цей чоловік програмує процес прочитування генома жінки, як би ставлячи свій розпис в книзі її життя. І цей розпис вже нічим не зітреш, тому що він зроблений на віртуальному, хвилевому рівні – це хвильова програма формуватиме тіла майбутніх ембріонів.

Таким чином, як стверджують західні дослідники, кожен статевий партнер залишає свій "слід" в генетичному родовому механізмі жінки, навіть у тому випадку, коли вагітність не настає. Ці сліди викарбовуються і в організмі дитини. Вважається, що чим більше у матері до народження дитини було інтимних зв'язків, тим сильніше "засмічений" її хромосомний ланцюжок. Проте якщо серед всіх партнерів попадається біологічно і генетично "сильний" чоловік, то він може перекреслити всі "автографи" і стати єдиним серед всіх, у тому числі і відсунувши законного чоловіка. Цей висновок має певні докази. У ряді країн західної Європи брали аналізи у заміжніх жінок, що мають дітей, і їх чоловіків; результат виявився сенсаційним: у 11 % всіх шлюбних дітей, їх законний батько не міг вважатися біологічним татом. Але з тих дружин, які народили "чужу" дитину, тільки кожна четверта зраджувала своєму чоловікові і могла народити від іншого чоловіка. У інших жінок мав місце ефект телегонії. Ще переконливіший доказ реальності цього явища був отриманий у Франції: з відома чоловіків трьом заміжнім жінкам була введена сперма донорів. Проте діти виявилися біологічно більше схожими на своїх юридичних батьків, а не на фактичних – донорів.

2.4 Праксеологічна мета та її освітні проєкції

...людина переростає свою первісну єдність з природою і з рештою людей, людина стає "індивідом" – і чим далі заходить цей процес, тим категоричніше альтернатива, що постає перед людиною. Вона має з'єднатися зі світом в спонтанності любові і творчої праці, чи знайти в собі якусь опору за допомогою таких зв'язків з цим світом, які знищують її волю та індивідуальність.

Е. Фромм [2452, с. 29].

*Болящий дух врачует песнопенье,
Гармонии таинственная власть
Тяжелое искупит заблужденье
И укротит бунтующую страсть.
Душа певца, согласно излитая,
Разрешена от всех своих скорбей;
И чистоту поэзия святая,
И мир отдаст причастице своей.*

Є.А. Баратинський

Культура виникла як наслідок хвороби людства. Культурою ми обволікаємо бруд, який попав у наші душі. Шарами культурного перламутру ми закриваємося від пустоти, яка вторгається в наше життя... культура як вторинна, подвійна реальність, виникає внаслідок хвороби духу, який втратив можливість безпосереднього ейдетичного бачення, але вона ж допомагає нам вижити в умовах цієї часткової сліпоты.

Діакон Андрій Кураєв ("Хто послав Блаватську?", 2000, с. 361)

2.4.1. Теоретичні засади праксеологічної мети

Як би не розвивалися в майбутньому наші концепції, залишиться дивовижним, що саме вивчення зовнішнього світу привело до висновку, що абсолютною реальністю є зміст свідомості

Дж. Герберт

Відтоді, коли у людях зникла безпосередня довіра до буття, яка у минулі часи була прямим наслідком того, що людина від народження включалась в оточуючий її світовий лад... просичений духом релігії... відтоді... як повашилося це цілісне світопочуття та виникло сучасне суспільство, наше ставлення до людей та речей нескінченно ускладнилось, все стало проблематичним і непевним

Т. Манн [1432, т. 5, с. 163]

Як відомо, тварина тотожна своєму існуванню і не відокремлює себе із зовнішнього середовища, складаючи з ним, у певному розумінні, єдине гармонійне ціле. Можна стверджувати, що між тваринним організмом і органічними елементами зовнішнього середовища існує практично повне порозуміння, функціональна гармонія, що реалізується на рівні інстинктивно-автоматичної та мимовільно-першосигнальної поведінки й відтворення.

Подібне ж повне функціональне взаєморозуміння спостерігається між материнським і ембріональним організмами. Високий рівень порозуміння спостерігається також між членом примітивного людського співтовариства і навколишнім природно-суспільним середовищем. Дане порозуміння впливає з того, що навколишнє середовище архаїчна людина наділяє психічними властивостями (панпсихізм), сакралізує його, а сама людина ще цілком не диференціює "Я" і не-"Я", внутрішнє і зовнішнє, природне і соціальне, живе і неживе, актуально-дійсне і потенційно-можливе, існуючи в єдиному містичному просторі "тут і тепер" за принципом "тотальної співпричетності навколишньому світу" (Л. Леві-Брюль). Як показали Р. Бенедікт і А. Маслоу, які запропонували вимірювати характер соціальної спаяності і порозуміння рівнем соціальної синергії, у примітивних соціумах даний рівень дуже високий [2717; 2780].

Суспільне буття такої архаїчної людини регулюється принципом цілісної циклічної причинності, що знаходить своє вираження в таких поняттях, як архетип, колективне несвідоме, синхронічні зв'язки К. Юнга і В. Паулі, що реєструють феномен єдності людини і світу, їхнє екзистенційне взаємопроникнення, коли події фізичної і психічної реальності отримують "рівнобіжне значення" і причинно взаємно координуються.

Цей стан співпричетності, або “райського” гармонійного існування людини в кінцевому результаті руйнується. Людина розвиває своє “Я” як властивість саморефлексії, здатності подивитися на себе з боку. Як пише С.С. Аверінцев, “людина є “індивідом”, що створив дистанцію між собою та світом і через це отримав здібність бачити речі, людей і самого собі “з боку” [14, с. 61-63; 16]. Дійсність, при цьому, десакралізується і профанується, а друга сигнальна система, котра розвивається як властивість відбивати й освоювати світ опосередкованим, знако-вербальним чином, прокладає між людиною і навколишнім середовищем непереборну безодню нерозуміння, позбавляє її почуття загальної співпричетності світу. Глибинне екзистенційне порозуміння людини і її космопланетарного оточення втрачається. Центр тяжіння людського буття зі сфери інстинктивно-підсвідомої поведінки переміщується в площину усвідомлено-рефлексивної діяльності. Як пише М.І. Стеблін-Каменський, “процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості “Я” і не-”Я” до усе більш чіткого протиставлення суб’єктивного об’єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральною лінією розвитку людської свідомості” [2216, с. 90-98].

Здатність до абстрактно-логічного мислення, ініційована процесом руйнації архаїчного космосу давніх співтовариств, що викликана ускладненням суспільної інфраструктури і нагнітанням атмосфери соціальної поляризації, суб’єкт-об’єктної дихотомії, – ця здатність зумовлює розвиток суб’єкт-об’єктного мислення за типом “чи-чи” (логічний закон виключного третього) і руйнацію так званих медіальних форм древніх мов, у яких суб’єкт і об’єкт (внутрішнє і зовнішнє) ще не диференціюються, а людина не протиставляє себе світу, наслідуючи природу, де існують лише безособові процеси і немає суб’єкт-об’єктної роздільності [1735], коли древні мови відображали стан єдності людини і світу, їх гармонію, і тому є більш довершеними, ніж сучасні мови, що ініціюють стан роздільності суб’єкта і об’єкта (людини і світу) та відображають світ, що зупинився, позбавляючи його динаміки, рухливості, життєвості.

Вербально-логічний тип осягнення буття виявляється критико-аналітичним, рефлексивним (принцип негативного зворотного зв’язку) типом у тому розумінні, що він існує у вигляді суб’єкт-об’єктних опозицій, тобто ґрунтується на законах логіки, таких як закон виключного третього (“чи-чи”). Тому будь-яке твердження будь-чого тут у прихованому вигляді несе в собі заперечення чогось іншого. Принцип заперечення, у свою чергу, виявляє вибірковість поведінки та актуалізацію волі, що діє за правилом негативного зворотного зв’язку, “від противного” (П.В. Симонов). Тобто воля є не чим іншим, як “демоном протиріччя”, чи заперечення, що є когнітивною основою для формування межі між певними моментами дійсності, а це, у свою чергу, дозволяє людині відокремити внутрішнє від зовнішнього, Я від не-Я та сформулювати особистісний принцип егоцентризму.

Цей висновок можна пояснити словами В.Д. Шадрікова: "Наділивши людину розумом, природа внесла дисбаланс до гармонії інстинктів індивідуального і видового збереження. Розум завжди є егоїстичним, розум порадить спочатку стати егоїстом, і саме в цю сторону піде розумна істота, якщо її ніщо не зупинить. Розум винаходить знаряддя праці, завдяки розуму людина освоює процес їх виготовлення і вчиться застосовувати знаряддя праці. Розум підсилює можливість людини в боротьбі за існування, забезпечує прогрес суспільству. Але в той же час розум загрожує зруйнувати у деяких пунктах згуртованість суспільства. І якщо суспільство повинне зберегтися, то необхідним є те, щоб існувала противага розуму, точніше, його індивідуальній орієнтації" [2567].

Втрата людиною стану тотальної співпричетності світу, їхнього взаєморозуміння компенсується розвитком егоцентричного початку, що конститує межу між "Я" та не-"Я" у вигляді другосигнальної рефлексії, і системи знаків (мови) і ціннісно-орієнтаційної, когнітивно-прагматичної надбудови – світогляду.

Таким чином, витоки людського буття характеризуються первісною нерозчленованістю, "симетричністю" людини та середовища її існування, що притаманно тварині, яка у своїй дії не виходить за межі переважно адаптивного ставлення до середовища, її дії спрямовано на досягнення предметної суті оточуючого світу [822, с. 64-71]. Тварина тотожна своєму існуванню, вона не відокремлює себе від своєї життєдіяльності та характеризується предметністю, неопосередкованістю, що характерно для правопівкульового світосприйняття, яке в плані онто- та філогенезу є первісним по відношенню до лівопівкульового аспекту психіки.

Людина, розвиваючись від правопівкульового до лівопівкульового психічного модусу, розриває ярмо неопосередковано-цілісного буття, предметного, чуттєвого ставлення до світу та включається в процес розречевлення, а потім знову уречевлення світу на більш високому рівні предметно-рефлексивної дійсності, яка сповнюється культурологічним забарвленням, що дозволяє здійснити культурно-технократичну експансію в природне середовище, котре при цьому немов би заново створюється. Рухаючись у цьому напрямі своєї еволюції, людина розщеплює та дискретизує світ [783]. Потім від дискретно-знакового (другосигнального, теоретичного), вербально-символічного відображення дійсності (яке дозволяє розширити обрій сприйняття дійсності, звільнитися від полону безпосередньої даності та замінити предмет символом, знаком, словом), людина знову повертається у сферу предметного світу і уречевлює непомірно розширений знаково-вербальний горизонт сприйняття до розмірів всього світу (знаходячи для кожного з його об'єктів певне символічне позначення). При цьому людина одержує можливість поєднати симетрично-правопівкульовий та асиметрично-лівопівкульовий світи, що дозволяє їй "тоталізувати" світ, бути співпричетною Всесвіту, а не лише точці, до якої її прив'язують потреби та інстинкти, як це має місце у тварин [2282]. Як писав Гегель, "людина прагне загалом до того, щоб пізнати світ, заволодіти їм та підкорити собі, і для цієї мети вона має як би зруйнувати, тобто ідеалізувати реальність світу" [552, т. 1, с. 88]. Слід відзначити, що в процесі розречевлення світу людина звільняється від його життєвого ритму, що виявляє можливість для побудови соціального буття, яке з позиції екзистенціалістів, відчужує людину від її "істинної сутності". Це робить людську істоту двоїстою сутністю – симетрично-предметною та одночасно асиметрично-знаковою ("символічною твариною", за Е. Кассирером [1004]), чи, за Кантом, емпіричною та умоглядною [968, т. 3, с. 482-484].

Актуальна предметна дійсність, таким чином, була замінена потенційною знаковою соціальною дійсністю, коли "можливість стала домінувати над даністю" [1735], коли виявляється перехід від пасивного до активного граматичного мовного стану [1795, с. 48]. Потреби, які задовольнялися істотою у симетричному природному середовищі, зараз вже виявляють перешкоди, що впливають з можливості диференціювати "тепер і тоді", актуальне та можливе. Виникає тривога, яку Ф. Перлз визначив як "прірву між зараз і тоді" [1788; 1789]. З'являється принцип часу як лінійної сутності. Як пише О.П. Блаватська, "коли Хронос зображається в момент нанесення каліцтва своєму батькові Урану, то значення цього каліцтва таке: абсолютний час повинен стати обмеженим та обумовленим. Частина відділяється від цілого для того, щоб показати, що батько богів переходить з вічної тривалості в обмежений часом простір" [274, т. 2, с. 159].

У християнстві даний акт називається кенозісом – що є дією Бога, яка спрямована на світ, а це призводить до необхідного самообмеження Всевишнього, що залишає місце тваринній свободі, без якої, як пише А. Мень, буття було б спотвореним відбитком свого Творця [1474, с. 97-105]. Час, який виникає при цьому, породжує ідею часу, яка, з погляду М. Гайо, є "початком жалю" [530, с. 60]. Світ починає відображатися з позиції статистичного прогнозу як імовірна сутність. У зв'язку з цим, цікавим є міф про Прометея, який "наділив людей розумом". Ім'я "Прометей" означає

“той, хто передбачає”, “мислячий попереднім чином” [1505, с. 451]. Таким чином, здатність до передбачення, до аналітичної екстраполяції подій є чи не найважливішим чинником формування людської цивілізації.

Отже, синтетичне розщеплюється та перетворюється на аналітичне. При цьому симетрично-синтетичне постає таким, яке містить у прихованому, згорнутому, віртуальному вигляді потенцію для розгортання асиметрично-аналітичного, що можна пояснити на прикладі таких категорій логіки, як синтетичне та аналітичне. Можна виділити аналітичні і синтетичні судження та знання, які є пов’язаними нерозривним чином, коли аналітичне розгортання думки виявляє лише те, що було в них приховано в синтетичному вигляді [552, т. 4, с. 30-40; 469; 472; 478].

Розвиток людської істоти при цьому можна інтерпретувати за допомогою аналізу розвитку соціально-рольового статусу людини. Розвиток рольового статусу спочатку виявляє стан відсутності рольової диференціації, коли первісна людина (і дитина) ще не може регулювати динаміку рольових відношень і її рольовий статус цілком визначається імперативами зовнішнього середовища. Тут рольова активність репрезентується у вигляді передрольової, міфологічної активності, у сфері котрої зовнішнє середовище сакралізується, природа наділяється психічними властивостями й усупільнюється, постає у вигляді єдиного чуттєвого цілого. Л. Леви-Брюль у книзі “Первісне мислення”, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність свідомості первісної людини від свідомості цивілізованої людини [1280; 1281; 1284–1286]. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що вона містична, або магічна, у неї немає розходження між природним і надприродним, сном і пильнуванням, частиною і цілим, актуальним і потенційним. У плані логіки вона не чуттєва до протиріч, непроникна для досвіду і замість спрямованості на встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону “співпричетності або партиципації”: визнає існування різноманітних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, оволодіння та ін. Виявляється феномен взаємної трансформації, плинності рольових аспектів дійсності, коли людина може поставати одночасно і самою собою і дещо іншим. На другому етапі розвитку рольової активності людина навчається довільним чином переходити від однієї соціальної ролі до іншої, що раніше або пізніше підводить людську істоту до усвідомлення відносності свого рольового статусу: вона творчим чином переборює рольову обмеженість і зливається з зовнішнім світом, вчиться бути усім, ким побажає.

Дані три стадії розвитку рольової активності людини співвідносяться з трьома стадіями морального розвитку особистості, за Л. Колбергом [див. 1042, с. 100-101]: передконвенційною, передморальною (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційною, конформною (тут моральні правила виступають складовими особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), постконвенційною стадією автономних моральних принципів, на якій особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами.

Можна сказати, що шлях розвитку людини лежить до все більш опосередкованого (через знаряддя праці, знак, слово, теоретичну модель) існування, що призводить до “втрати” безпосереднього синтетичного знання, віковичної мудрості, породжуючи феномен “знання до пізнання” [1210; 19]. Як говорять на Сході, “той, хто доводить, не знає, а той, хто знає – не доводить” [2477].

Таким чином, можна визначити два типи дійсності – симетричну та асиметричну, які насамкінець синтезуються та приводяться до цілого. Уявлення про це відповідає вченню М.О. Лосського, яке розвивається на ґрунті філософії та вбачає інтимний зв’язок всіх істот, оскільки буття кожного індивідууму не зводиться лише до

відокремлених у просторі об'ємів та роздрібнених у часі процесів, а містить у собі ще більш глибоку понадчасову та понадпросторову сторону, яка надає світові характеру органічного цілого [1357, с. 63, 125]. Дане органічне ціле знаходить своє втілення у феноменах квантового рівня Всесвіту, на якому він постає як дещо єдине, що деякою мірою доводить уявлення про реальність парадоксальної дійсності, яку М.О. Лосський визначає як стан “абсолютної повноти буття”. “Абсолютна повнота буття, – пише він, – є здійснена єдність всіх взаємно впорядкованих змістів буття. Цей принцип, згідно з Лейбніцем, лежить в основі нашого світу як кращого з усіх можливих світів” [1357, с. 48]. Цей принцип, також, може слугувати в якості фундаментального для антропного космологічного постулату, який стверджує, що людина актуалізована у дуже вузьких онтологічних (фізичних) межах Всесвіту, що є немов би створеним задля людини і який вписується в геоцентричну систему Птолемея, котра базується на уявленні про Землю як центру світобудови. Як говориться в кабалістській книжці “Зогар”: “Всі вищі та нижчі світи містяться в людині; всі, що створено і знаходиться у всіх світах – створено задля людини” [1272, с. 5].

Звідси можна дійти висновку про реальність деякого парадоксального принципу всезагальності буття. Як пише М.О. Лосський, філософське умоспоглядання встановлює з абсолютною достовірністю, що світ, який є систематичною єдністю множини елементів, не може бути первісним, самостійно існуючим: всюди, де є принаймні два елементи, що з'єднуються один з одним будь-яким відношенням, повинен існувати третій початок, який обіймає ці два елементи та є умовою для можливості відношення між ними... Звідси випливає наступний висновок: якщо світ є систематичною єдністю, що просякнена відношеннями, то вище світу, як основа його, міститься “*Надсистемний початок*” [1357, с. 49].

Тут, як бачимо, відношення абсолютизується, але, саме відношення “складає річ з елементів” [2339, с. 51]. Дійсно, змодельовати предмет через засоби, якими він не володіє, можливо тільки на основі його відношень. Як писав А. Пуанкаре, єдиною об'єктивною реальністю є відношення речей, відношення, з якого випливає світова гармонія [1934, с. 277-279]. Даний висновок ми знаходимо в богослов'ї, де зустрічаємо визначення Трійці як сутності, в межах якої кожна іпостась існує “лише через відношення до іншої”, у “коловороті любові” [1044, с. 66-67].

Якщо погодитись, що розвиток світу йде від контитуально-польового до дискретно-речовинного аспекту матерії, то стає зрозумілим висновок М.О. Лосського про існування двох світів – Царства божого (де всі форми життя набувають онтологічної прозорості та взаємного просякнення) і “психоматеріального царства”, де форми життя існують як відносно ізольовані сутності, що заперечують одна одну. Даний принцип заперечення відбивається в самому визначенні життя як роботи відповідним чином організованої системи по утриманню та розвитку антиентропійних станів за рахунок збільшення ентропії речовини середовища [1088; 1829], тобто за рахунок руйнування зовнішнього середовища через використання його енергії та створення зовні ентропії [2622; 2623]. Взаємне заперечення форм життя проявляється на рівні принципів саморегуляції функцій організмів, де процеси характеризуються лінійним поетапним розвитком: “кінець однієї ланки цілісної системи немов би стимулює початок другої ланки... При цьому послідовно розгортаючись, ланки цілісного процесу мають по відношенню одна до одної характер “протилежностей” (посилення однієї призводить до послаблення іншої)” [698, с. 26-27].

Таким чином, розвиток розумового життя йде від неопосередкованого до опосередкованого, від мимовільної до довільної сфери психічної діяльності, від безумовно-рефлекторного до умовно-рефлекторного, тобто від необхідності до свободи (волі), бо “відсутність в умовному рефлексі “обов'язкового” рецептивного поля та “гарантована” можливість встановлення зв'язку (точніше взаємозв'язку) між будь-яким

рецепторним апаратом і будь-яким безумовним центром є однією з головних передумов “свободи” організму, його активності” [698, с. 26-27].

Відтак, розвиток життя здійснюється від стану необмеженого синтетичного знання до стану обмеженого множинно-аналітичного знання, що виступає основою для волі людини, бо воля є, перш за все, воля вибору, котра можлива тільки у множинному асиметричному світі (як пише Б.Ф. Поршнев, історія особистості – це історія альтернатив, які вона відхилила [1876, с. 344-349]), де діють відносно ізольовані один від одного, автономні, речовинні, егоцентричні істоти. Саме “егоцентризм, – як відмічав М.О. Бердяєв, – є замкненість і безвихідність, ядуха, божевілля на собі, первородний гріх” [220, с. 232, 241].

Ці уявлення зближують наукову та релігійну свідомість щодо розуміння еволюційної динаміки людини, яка (динаміка) ілюструється східною релігійною думкою наступним чином: “людина повинна пройти двома шляхами життя: Шляхом Вирушення та Шляхом Повернення. На Шляху Вирушення людина відчуває себе спочатку лише своєю “формою”, своїм тимчасовим тілесним буттям, своїм відокремленим від всього “Я”, знаходиться у своїх особових межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особовою; потім користь її розширюється, вона живе не лише собою, але й життям своєї родини, свого племені, свого народу, і зростає її совість, тобто сором користі тільки особової, хоча усе ще живе вона спрагою “захоплення”, жагою “брати” (для себе, для своєї родини, для свого племені, для свого народу). На Шляху ж Повернення втрачаються межі її особового та суспільного Я, закінчується спрага брати – і дедалі більше зростає спрага “віддавати” (узятє в природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування” [див. 387, с. 15; 1163, с. 170]. Тут людина постає як “громадянин світу, що є більш лояльним до людства та життя зокрема, ніж до певної його частини” [2752, р. 178]. Відзначимо, що в межах іудаїзму виділяється три еволюційні рівні взаємовідносин людини до Бога: спочатку людина ставиться до Бога як “раб до свого Пана”. Потім як “син до Батька”, і на третьому, вищому рівні – як “чоловік до жінки” [811, с. 52-53]). Дещо подібне ми маємо у О. Конта, який розумів історію людства як процес поступового подолання егоїстичних рис людини.

“Згідно з езотеричною доктриною, еволюція розглядається не як згасання індивідуальної свідомості, але як її нескінченне розширення. Сутність не знищується, але поєднується із вселенською істотою, і її свідомість стає здатною згадати не просто сцени з життя однієї з особистостей, які розвились на землі з її лона, але кожен зі всіх послідовностей життя протягом Кальпи, а потім і життя інших особистостей. Тобто свідомість з кінцевої стає безкінечною. Але це має місце у великий день абсолютного Воскресіння” [271, с. 49].

Слід зазначити, що в цих уривках з езотеричних творів окреслено лише половину шляху еволюції людини та людства. Річ у тім, що перш ніж людина постане перед нами у якості “відокремленого від всього Я”, вона повинна вичерпати можливості “безособового” існування в межах “райського”, соборного, польового буття. Можна сказати, що розвиток суспільства виявляє дві послідовні форми життя – польову та речовинну (білково-нуклеїнову), коли розвиток йде від “райського” польового, потенційно-можливого стану до стану одиничної людини, яка одягається “у шати шкіряні” (Бут. 3, 21), від польової істоти, представника “першої раси”, за О.П. Блаватською, до речовинної істоти наступних рас [274]. Такі уявлення в цілому узгоджуються з механізмом морфогенезу, як його розуміють представники новітніх біологічних напрямків, що здійснюють спробу збагнути процес морфо- та органогенезу [2797]. Даний висновок узгоджується й з розробками В.П. Казначеева та Є.О. Спіріна, які доводять, що групи протогомід (ранні людські популяції, “людські зграї”) існували в умовах єдиної польової організації, що об’єднувала ансамблі нейронних констеляцій

головного мозку кожного члена таких груп, які “могли функціонувати як єдиний “організм” на деякій території” [952, с. 120-122]. Останнє сприяло виникненню “розумної форми живої речовини”, яка співвідноситься з такими поняттями, як ноосфера В.І. Вернадського, колективне безсвідоме К. Юнга, “егрегор”, “універсальне психічне поле” та ін. “Розвиток праці, культури соціальної, сімейної організації привело до того, що первісні польові форми розумної речовини, – пише В.П. Казначеев, – “заглибилися”, “замаскувалися” в нових соціальних домінантах”, та збереглися в межах релігійно-міфологічного мислення та діяльності. Рання польова форма життя, як вважає В.П. Казначеев, завдячує своїм існуванням “слабким екологічним зв’язкам”, при цьому реалізація феномену польової організації в первісних людських популяціях пов’язана з міфологічним цілісним “польовим” мисленням прадавніх людей, що сполучалося з обрядами, “синкретичними діями”, одна з яких – “тріумфальна церемонія”, яка має аналоги в сучасних явищах культури, наприклад у рок-культурі. Слід додати, що всі тоталітарні режими орієнтувались на дух масового ентузіазму. Відзначимо й те, що “тріумфальна церемонія” є вираженням первісного спонтанно-творчого, правопівкульового початку людини, в сфері якого “Я” та не-”Я” синтезуються. Первісні свята, як і сучасні карнавальні свята відображають акт творчості як спонтанну, звільнену від обмежень дію [1107, с. 99; 1913; 2439].

Етнодинаміка найбільш виразно ілюструється еволюцією релігійних уявлень людства. Спочатку людина та оточуючий її світ були, у певному розумінні, одним цілим. Ось чому культові ритуали не відрізнялись від реальних учинків та дій людини [1737]. Потім мав місце процес десакралізації, “відчуження від священного”, “тріхопадіння”, процес розгортання асиметризації людини та світу, що сприймався як “прокляття згори”. Буттєва асиметрія, атомізація існування робить людину чужинцем в її приватному світі, який втратив первісну Єдність [2453]. Зрозуміло, чому сучасна людина прагне до втраченого сакрального світу. Насамкінець на вершині розвитку релігійної свідомості християнський подвижник, як пише О. Клеман, весь космос сприймає як храм Бога, цей подвижник є “священиком світу у олтаря свого серця”, який служить “космічну літургію” [1044, с. 225]. Виявляється повернення до принципу сакралізації світу, але на рівні абстрактно-понятійному, коли поширюється антропний принцип, згідно з яким світ створено задля людини і це творіння постає як парадоксально-сакральна річ.

Можна зазначити, що спочатку люди поклонялися ідолам видимим, потім старозавітному невидимому Богу, на зміну чому прийшло поклоніння видимому Богу – Ісусу Христу.

Даний перебіг знаходить своє втілення на Сході. Тут ми маємо дзенського (буддистського) монаха, людину, котра колись пережила “саторі” (просвітлення), а потім повернулася до звичайного існування, щоб допомогти іншим. Але весь лад її життя проникнений освяченням повсякденності, сакралізацією дійсності, поєднанням Нірвани та Сансари [2806].

Наш час характеризується певним злиттям релігій, та одночасно появою багатьох нових напрямів релігійної думки. Це пояснюється не лише екзистенціальним “вакуумом”, що притаманний сучасній людині, але також і світоглядним та фактичним збігом релігійних доктрин. Наголошується, що “символізм другого пришествя пов’язаний не лише з іудейсько-християнською релігією. Антропологі, історики, богослови виявили паралельні поняття у ісламі... буддизмі... зороастризмі, а також у культурах “третього світу” Бразилії та Африки” [1670, с. 313].

Цей колооберт ми спостерігаємо на рівні еволюції людського суспільства. Деякі марксистські філософи вважають, що комуністичне суспільство, яке є “вінцем розвитку людства”, повторює його початкову стадію – первіснообщинну формацію (“злидений комунізм”), але на більш високому рівні своєї еволюції. Дуже показовими тут є

роздуми К. Сен-Сімона, який “золотий вік”, що в легендах існував у минулому, відносив до майбутнього [див.: 2527, с. 200].

На рівні вищих психічних функцій, тобто на рівні функціонування півкуль мозку людини, її еволюція одержує досить просту схему: спочатку наявна правопівкульова дійсність, у межах якої внутрішнє та зовнішнє, “Я” та не-”Я”, причина та наслідок, просте та складне, частка та ціле не відрізнялись, що виявляло стан просвітлення, в якому людина постає як містик, медіум, екстрасенс. Потім розвивається лівопівкульова, аналітична сторона психічної діяльності, і людина розвиває аналітичні якості. Врешті-решт спостерігається процес півкульового синтезу та виходу до нейтралізації сакрального та профанічного. Духовний подвижник вступає на шлях поєднання вищого та нижчого, він сполучає Сансару та Нірвану, коли досягає стану медитації серед чуттєвих колізій звичайного життя [806, с. 45]. Тут відокремлюється “нейтральний рівень” буттєвих переживань як найвищий, що сполучає суб’єктивні моделі актуальної об’єктивної реальності (“форма”) та віртуальної об’єктивної реальності (“порожнеча”), тобто тут має місце інтеграція просвітлення та затьмарення. Зрозуміло, що такий нейтральний стан неможливий без досягнення стану саторі, просвітлення [481].

Таким чином, кінцева мета розвитку людини – єдність протилежностей – означає єдність “Я” та не-”Я”, досягнення стану “надсвідомості” [2120], що є парадоксальною сутністю, риси якої можуть бути проілюстровані цитатою з “Мундака упанішади”: “Воно не є свідомістю зовнішнього, воно не є свідомістю внутрішнього, воно не є свідомістю ні одного, ані другого...”. Чжуан-цзи, китайський містик, який жив у IV столітті, писав: “Я і всі речі в піднебесній суть одне”. Плотин говорив, що людина, яка перестає бути індивідом, обіймає собою весь світ. Цей стан, який на Сході називають нірваною, Ангеліус Сілезіус виразив так: “Я є таким же великим, як Бог, Він є таким же малим, як я... Я сам є Вічність: звільнений від дії часу, я зливаюсь з Богом та Бога зливаю з собою”. Мейстер Екхарт, християнський містик XIII століття вказував, що все розмаїття, яке дане людині, за внутрішньою суттю своєю єдине. В Євангелії від Фоми сказано, що “Царство Боже усередині вас та ззовні вас” [2793]. Цей стан не є чимось незвичайним. Сучасний напрям психології – трансперсональна психологія виявила багато модифікацій цього стану, які вона визначає як надособистісні переживання [158; 645–650].

Психофізіологічний базис надособистісних переживань, які трансцендують простір та час, актуалізується на рівні півкуль мозку людини. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує у теперішньому часі з опорою на минуле, а ліва – у теперішньому часі зі зверненням до майбутнього, то можна стверджувати: оскільки розвиток людини в онто- та філогенезі йде від правопівкульових функцій до лівопівкульових, а від них – до синтезу правого та лівого, то це означає: людина рухається від минулого у майбутнє, а від нього – до синтезу минулого та майбутнього [347].

У плані розвитку людини інтерес являє **нове розуміння розвитку в каноні Одкровення св. Іоанна Богослова**. У першому і другому розділах Апокаліпсису представлений шлях розвитку людини від дикунського (райського) стану до людини, яка набуває божественного статусу. У цих розділах Ісус Христос звертається до ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула “перемагаючої” людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої Лаодикійської церкви не досягає статусу Сина Божого. **Розглянемо сім ступенів еволюції (розвитку) людини**. При цьому ці ступені в цілому складають три діалектичні етапи: райське проживання → проживання в новому Єрусалимі (Царстві Небесному) → проживання в лоні Божому (у Його трону).

ПЕРШИЙ ЕТАП

Людина досягає статусу особистості, піднімаючись з дикунського стану до стану людського "Я". Таким чином, людина покидає своє старе житло – "райський сад", в якому спостерігається єдність людини і навколишнього її середовища.

1. "перемагаючому дам куштувати від дерева життя, яке посеред раю Божого".

Людська істота, що знаходиться в лоні даної церкви, є істота райська, проте воно ще не досягла статусу того, який "куштує від дерева життя". Цей статус одержує саме перемагаючий, тобто той, хто вступає на перший ступінь еволюції – з дикунського райського стану переходить на рівень людської еволюції. При цьому перемагаючи істота окрім фізичного інстинктивного тіла дикуна набуває тіла духовне – здатність мислити.

2. "перемагаючий не зазнає шкоди від другої смерті".

Людина вступила на рівень людської еволюції в духовному тілі і коли вона перемагає в ньому, то це дає можливість далі продовжувати свою еволюцію після смерті фізичного тіла: людина вже не вмирає в своєму духовному тілі і, таким чином, "не зазнає шкоди від другої смерті".

3. "перемагаючому дам куштувати сокровенну манну, і дам йому білий камінь і на камені написано нове ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто одержує".

"Сокровенна манна" – їжа Господа, якої у людини ще не було. Можливо, це їжа духовна. "Камінь" і "ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто одержує" – є індивідуально-особистісний принцип людини, її "Я", який дає їй здатність до самосвідомості і усвідомлення своєї унікальності.

ДРУГИЙ ЕТАП

Людина входить в сонм святих і знаходить нове житло "новий Єрусалим".

4. "Хто перемагає..., тому дам владу над поганцями... і дам йому зірку ранішню".

Людина, що відкрила особистісний початок, створює сучасну цивілізацію, яка панує над язичниками, що знаходяться на примітивному (дикунському) рівні розвитку.

5. "Перемагаючий вдягатиметься в білий одяг; і не згладжу імені його з книги життя, і сповідатиму ім'я його перед Отцем Моїм і перед Ангелами Його".

Білий одяг – символ праведності. Перемагаючий на особистісному рівні, тобто той, хто переборює свій індивідуально-особистісний початок, одержує статус праведності, святості і збагачує своє особистісне ім'я, яке набуває кафоличний, соборний сенс, оскільки заноситься в Книгу життя.

6. "Перемагаючого зроблю стовпом в храмі Бога Мого, і він вже не вийде з нього; і напишу на ньому ім'я Бога Мого і ім'я міста Бога Мого, нового Єрусалиму, низхідного з неба від Бога Мого, і ім'я Моє нове".

Праведна людина, що реалізовує свою праведність, дістає можливість існувати в "новому Єрусалимі".

ТРЕТІЙ ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП

Святий досягає статусу Сина Божого і сідає на Його престолі.

7. "Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його".

Людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати Сином Божим. Як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом". На цьому рівні реальності відбувається творіння Боже: "Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх", – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – Ніщо (стан недиференційованої теплохолодності: "Бо ти говориш: "я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий") – Бог творить світи, "вивергаючи" їх зі Своїх вуст: "на початку було Слово".

Зазначений шлях розвитку людини виявляє певний алгоритм досягнення людиною *гармонії*. Істина як “єдність протилежностей” “санкціонує” фундаментальний спосіб існування людини та світу. Це існування реалізується як дуальна сутність, що прагне стати цілісністю. Будь-яка цілісність як єдність протилежностей є дивом, яке зустрічається там, де фіксується злиття двох несумісних речей. Наприклад, диво булатної сталі полягає у сполученні двох несумісних для металів властивостей – гнучкості та твердості. Цей висновок можна проілюструвати поетичним образом Ю. Михайлова:

*Приходит срок и вместе с ним
Озноб и страх, и тайный жар, восторг и власть.
И боль и смех, и тень и свет
В один костер, в один пожар... Что за напасть!?*

Підкреслимо, що будь-яка творчість прагне досягнути стану недуальності через зіткнення полярних речей. Створення художнього світу передбачає стан, про який О. Блок писав: “В мелодии одной сплелись печаль и радость”. Цікаво, що феномен єдності протилежностей використовується у межах багатьох медитативних технік, коли сполучаються нірвана (“зречення від скорбот”) та сансара (“світ вічних перероджень, похоті та бажань, омани почуттів і мінливих форм, народження, старості, хвороб та смерті” [2617, с. 132]), хоча й теоретичний аспект цього феномену тут відсутній; Нагарджуна підкреслював, що царство нірвани та сансари – це одне й те ж. При цьому визнається, що використовуючи релаксаційні техніки, людина має досягти такого стану, в якому процес м’язового розслаблення супроводжується суб’єктивним переживанням росту тонусу та загальної активації, коли виявляється феномен рознесення психофізіологічного тонусу як такого і м’язового тонусу, що, як правило, збігаються у “нормальному” (немедитативному) стані [197, с. 118].

Єдність протилежностей як принцип осягнення істини і як принцип творчості, з якої, так чи інакше, складається життя, витікає з принципу полярності світу. “Життя у Всесвіті і сам Всесвіт базуються на біполярності. Немає такого явища... яке б існувало саме по собі, не маючи свого протиставлення чи антиподу. Всюди існують два полюси – позитивний і негативний... Рівновага світу здійснюється через закон антиномій, чи закон протилежностей” [1048, с. 512]. При цьому людина “знаходиться у стані постійної життєвої напруги, у біполярному силовому полі” [2435, с. 210], яке вона прагне перебороти, досягаючи гармонійного стану єдності суперечливих життєвих станів.

У специфічному вигляді єдність суперечностей можна розуміти як єдність півкульових стратегій обробки інформації. При цьому два фундаментальних статуси існування людини, що виражаються у *прагненні одночасно до самотрансценденції і до самоідентичності* [2435, с. 339], – правопівкульовий (самоідентичності) і лівопівкульовий (самотрансценденція) – які прагнуть з’єднатися, можна зіставити з двома взаємовиключаючими логічними модусами, за І. Мате-Бланко – “неподільним модусом” (що формує “симетричну логіку”) та “роздільним модусом” (який формує асиметричну логіку”). Це також диз’юнктивний та недиз’юнктивний типи мислення, за А.В. Брушлінським [367; 368]; цей й відкриті (синтаксичні) та закриті (кататоксичні) процеси в організмі, слабкі та сильні екологічні взаємодії [952, с. 218, 257]; цей й дві групи мов, згідно з А. Капеллою, одна з яких орієнтується на предметний, а інша – на подійний аспект дійсності. Це й “чорний ящик”, та “білий ящик” Н. Вінера. Це два види енергії, згідно з Максимом Сповідником – гомогенна та гетерогенна (перша дозволяє пізнавати світ прямим, а друга – непрямим способом), які співвідносяться з позитивним та негативним зворотним зв’язком, а також з феноменом віри (пряме пізнання) та рефлексії (непряме пізнання).

Це й астеничний (енергонедостатній) та гіперстеничний (енергонадлишковий) типи людини, які співвідносяться з ліво- та правопівкульовою психікою, оскільки ліва куля “відповідає” за процеси гальмування, а права – збудження [604, с. 58-120], крім

того, процес гальмування передбачає значно більші витрати психічної енергії, ніж процес збудження [678]. Тут доречно сказати й те, що, як показують дослідження, для формування багатозначного образного (правопівкульового) контексту потрібно менше фізіологічних витрат, ніж для формування однозначного (лівопівкульового), упорядкованого контексту [2005; 2006].

Ліва півкуля сприймає світ як наукову реальність і виражає при цьому скептико-аналітичний, однозначний (а тому – догматичний) спосіб пізнання світу, який притаманний науковій свідомості. Як писав Б. Рассел, “науковий стан розуму є або скептичним, або догматичним” [1091, с. 52], що повністю узгоджується з дослідженнями у сфері асиметрії мозку людини [707], які показують, що домінування лівої півкулі робить людину догматиком, який відірваний від реальності і сприймає світ через силогізми та аналіз, у той час коли домінування правої півкулі наділяє людину здатністю сприймати світ таким, як він є, спираючись при цьому на свій досвід.

Права півкуля сприяє розвитку наївно-реалістичного, актуально-дійсного, а ліва – абстрактно-теоретичного, потенційно-можливого світосприйняття. Злиття півкульових стратегій пізнання світу дає вихід у сферу парадоксального буття, в якому фактичне та фіктивне не диференціюються, коли світ являє собою єдиний потік існування, де живе та неживе, матеріальне та ідеальне, психічне та фізичне представлені, з одного боку, як безсумнівні протилежності, а з другого, – як проекції єдиної сутності, тобто як одне й теж саме. Тут, з одного боку, ми маємо містичне ставлення до світу, у якому частина та ціле здатні переходити одна в одну, а з іншого, – зустрічаємо здатність до тонкого розмежування та розрізнювання найдрібніших відтінків та деталей цілого. Тут, з одного боку, світ розуміється як ілюзія, у якому все принципово умовно та відносно. З іншого, – світ сприймається з повною довірою, коли до всього людина ставиться найсерйознішим чином та буквально-конкретно.

Знаково-символічна природа лівої півкулі передбачає мислення жорстко однозначне у плані маніпуляції знаками, і багатозначне у плані співвідношення знака та речі, яку цей знак позначає: ліва півкуля розуміє умовність такого співвідношення. Звідси зовнішній світ сприймається як ілюзія, а внутрішній (знаково-вербальний, “духовний”) як єдино дійсний світ символічних форм.

Емоційно-образна (афективна) природа правої півкулі передбачає однозначне сприйняття світу у плані магічної маніпуляції речами як магічними символами (на рівні первісного, пралогічного мислення), та багатозначне у плані співвідношення конкретних речей у процесі маніпулювання ними, коли стирається різниця між природним та надприродним, коли, як писав Л. Леві-Брюль, свідомість не чутлива до протиріч і, замість спрямування на встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону співпричетності, що передбачає визнання існування різноманітних форм передачі властивостей від однієї речі до іншої шляхом зіткнення, зараження, наговору і т. ін. [1280; 1281]. Звідси зовнішнє середовище сприймається як єдино дійсний світ, а всі внутрішні індивідуальні прояви людської психіки нівелюються та зводяться до ілюзії.

Функціональне злиття півкуль передбачає інтеграцію півкульових “ідеологій”, коли грань між внутрішнім індивідуально-особистісним та зовнішнім соціоприродним (яке втілюється у поняттях “колективних уявлень, згідно з Е. Дюркгеймом, чи “колективного безсвідомого”, згідно з К. Юнгом) стирається. Вигадка та реальність більш не протистоять одна одній. Даний стан, як ми вважаємо, є дивовижним через те, що він народжує надмірну поблажливість до всіх істот, а людина усвідомлює себе як дещо неповторне і одночасно сприймає світ у всьому його розмаїтті як маніфестацію цієї самої себе. На Сході цей стан називають просвітленням, коли людина відкриває у собі Довершену істоту. На Заході християнство також підводить людину до думки про її богообрання. “Бог зробився людиною для того, щоб людина змогла стати богом”, – читаємо ми у св. Іринея, у працях святих Афанасія, Григорія Богослова, Григорія

Нісського [див. 1357–1361]. “Я такий же великий, як Бог, Він такий же малий, як я... Я сам є Вічністю: звільнений від дії часу, я зливаюсь з Богом і Бога зливаю з собою”, – читаємо у Ангелуса Сілезіуса. “Я царь – я раб, я Бог – я червь”, – знаходимо у Г.Р. Державіна.

Даний стан є стан креативності, творчості. *Творчість* – це створення нових смислів [2640], це синтез понять, речей, явищ, категорій, положень, приведення їх до спільного онтологічного та теоретичного “знаменника”. Творчість, як явище цілісне і динамічна категорія, у сфері якої зливаються окремі матеріальні та духовні факти нашого життя, де всі речі виявляються онтологічно прозорими одна для одної, – ця творчість є самим життям, тобто є процесом навчання, зміни. В. Франкл писав, що у наші часи “екзистенціального вакууму, головне завдання освіти полягає не у тому, щоб задовольнитися передачею традицій та знань, а у тому, щоб удосконалювати здатність, яка дає людині можливість знаходити унікальні смисли”, при цьому В. Франкл упевнений, що “моралістичний підхід врешті-решт поступиться місцем онтологічному, в якому добре і погане визначаються з точки зору того, що сприяє, і що заважає здійсненню смислів, незалежно від того, чи є це мій особистий смисл, чи чий-небудь ще” [2435, с. 295, 298].

Підкреслимо, що прагнення до цілісності, узгодженості фактів та категорій виявляється у межах гештальтпсихології, яка відкрила спрямованість людини до гештальту на рівні сенсорних процесів, коли сприйняття так званих “ритмічних”, упорядкованих, візуальних конструкцій супроводжується позитивними емоціями, а неупорядкованих – негативними. Людина, яка сприймає невпорядковану (хаотизовану) конструкцію, прагне впорядкувати її. Ф. Занер виявив три типи людей: перший тип спрямований на сприйняття цілісної картини, другий – зосереджується на деталях, третій (“вищий гештальтний тип”) – сполучає дві стратегії [див. 197, с. 52-53; 2183].

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

Відзначимо, що творчість як процес побудови цілісностей, як єдність “правого” та “лівого” аспектів індивіда, є все ж переважно правопівкульовим процесом (бо права півкуля функціонально спрямована на відбиття цілісного аспекту світу), який, однак, змістовно збагачується через лівопівкульове “наповнення” і знаходить конкретно-практичне втілення, головним чином, у формах інтелектуально-аналітичної діяльності людини.

З іншого боку, розвиток переважно лівопівкульових схем сприйняття та освоєння дійсності перешкоджає актуалізації творчих актів. При цьому діти, як істоти переважно правопівкульові, виявляються більш здатними до творчості, ніж дорослі. Це підтверджується прагненням дітей до побудови нових смислів, тобто до задоволення потреби у знаходженні пояснення явищ оточуючого світу, а не у простій їх констатації, що притаманне прагматичному дорослому населенню, яке хоч і в захоплене дитячою безпосередністю і “геніальністю”, здатністю ставити питання та дивуватися, однак сприймає ці якості як реалізацію наївно-примітивного підходу до пізнання та освоєння світу. Тобто дорослій людині, обтяженій фактологічною ерудицією та здебільшого позбавленій правопівкульової здатності до генерації смислів, дуже важко творити. Про це пише професор Вяч. Вс. Іванов, розповідаючи про те, що школярі, з якими він займається, краще справляються з вирішенням наукових завдань, ніж аспіранти.

Дж. Д'юї підкреслював, що стан дитинства відрізняється полум'яною допитливістю, багатим уявленням та прагненням до досліджень, що знаходиться дуже близько до стану наукового мислення [794–797, с. 7, 36]. Таким чином, якщо дітям природним чином притаманна творчість як явище цілісно-синтетичне, то стають зрозумілими слова Христа, Котрий закликав людей бути такими, як діти. У ведичному вченні ми також зустрічаємо порівняння досконалої людини з дитиною [1163, с. 127].

Творчість передбачая **формування парадоксального мислення й парадоксального (цілісного) світогляду**. Парадокс як форма невідповідності формально-логічного предметно-конкретному має безліч проєкцій. Він може бути реалізованим у вигляді формально-логічного протиріччя (апорії, антиномії), у вигляді парадоксальності самого логічного руху думки, оскільки логіка як сутність, що покликана все доводити, базується на аксіомах логіки, котрі мають “логічний імунітет”. Саме тому повне логічне обґрунтування всіх без виключення положень будь-якої теорії неможливо у рамках даної теорії. Висновок про те, що в достатньо багатій формалізованій мові існують істинні твердження, які неможливо довести за допомогою засобів, що формалізовані у даній мові, – цей висновок, доведений у теоремі К. Геделя [див. 574; 1273; 1055, с. 303; 2277], приводить до того, що навіть питання про реальність нашого світу не може бути позитивно розв'язаним [395, с. 161; 989, с. 101-102].

Найбільш наочна форма парадоксу все ж виявляється там, де він може бути проілюстрованим конкретним прикладом. Так, протиріччя між єдиним та множинним може бути представлено як парадоксальна сутність за допомогою засобів аналітичної геометрії. Тут “один і той же предмет, що є спроекційованим із свого виміру у нижчі по відношенню до нього виміри, відображається у цих проєкціях таким чином, що різні проєкції можуть суперечити одна одній” [2435, с. 49]. Так, наприклад, якщо циліндр спроектувати з тримірного простору на двомірні площини, що відповідають його поперечному та поздовжньому перетину, то в першому випадку отримуємо коло, а у другому – прямокутник. Виходить, що множинно відмінні сутності виявляються проявами однієї сутності і, власне, є тотожними формами, однак, ця тотожність спостерігається на рівні “більш високої” онтологічної площини.

В Алмазній сутрі, наріжному психолого-філософському джерелі буддизму, ми зустрічаємо ряд парадоксальних діалогів, які покликані розвинути парадоксальне мислення подвижників [2315]. Зокрема таке твердження: якщо свідомість перебуває в якомусь предметі, то саме тоді вона не має перебування (коли ми говоримо про А як про не-А, то ми говоримо про А). Це твердження можна пояснити тим, що визначити предмет, як вчить логіка, можливо тільки через співвідношення цього предмету з іншими предметами. Таким чином, коли наша свідомість “перебуває” у певному предметі з метою його визначення, то вона при цьому починає “перебувати” в інших предметах, у логіко-гносеологічній орбіті котрих “обертається” наш предмет. Тут ми бачимо, що внутрішнє та зовнішнє, конкретне та абстрактне, єдине та множинне, суб'єктивне та об'єктивне, що є взаємовиключними сутностями, взаємообумовлені, а речі виявляють свою антиномічно-синтетичну природу [1346, с. 19–22].

Для того, щоб сформувані парадоксально-діалектичне мислення у людини, як вважає В.С. Шубінський, “необхідно в процесі навчання створювати такі ситуації, в яких мислення школярів стикаються з діалектико-логічними протиріччями. Такі ситуації збуджують джерело саморуху мислення тих, хто навчається і примушують оперувати діалектичними протиріччями” [2639, с. 13–14].

Культивування **парадоксального світовідчуття** здійснюється не лише задля парадоксального світосприйняття, тобто не лише заради розвитку здатності сприймати світ та мислити крізь призму парадоксу. Парадокс у даному випадку є вираженням головної риси процесу творчості, який полягає в онтологічному, аксіологічному,

світоглядному чи гносеологічному поєднанні різних, іноді полярних явищ, фактів, категорій, цінностей, психологічних установок, теоретичних конструкцій.

Творчість є, перш за все, актом побудови тієї чи іншої специфічної змістової цілісності. Даний акт дуже важливий у науковій діяльності. Ю.М. Саарма писав, що епохальний внесок у науку полягає часто не у відкритті нового факту чи явища... а в способі їх нового розуміння та тлумачення [2042, с. 7]. А. Пуанкаре зазначав, що серед комбінацій, котрі ми відбираємо, найпліднішими виявляються ті, елементи яких взяті з найбільш віддалених одна від одної галузей знань. Д. Пойя відкреслив, що цінність наукового дослідження полягає перш за все у тому, що воно дозволяє концептуально зблизити факти та реалії життя, які відносяться до різних і навіть полярних сфер дійсності [1840–1842].

З іншого боку, **утворення цілісностей**, які сполучають полярні сутності, є **творенням парадоксів**. Варто додати, що цілісність, яка характеризується антиентропійною властивістю, відчиняє двері у сферу “безсмертя”. Саме **творчість**, як процес побудови нових сенсів та “висікання” антиентропійних станів, є тим, що кидає виклик загальному ентропійному руху Всесвіту до “теплової смерті”.

Згідно І. Земану, накопичення організмом інформації означає уповільнення його біологічного часу: чим вищим є рівень організації живої системи, чим більше число подій, що відбуваються в ній, і кількість накопичуваної інформації, тим повільніше тече власний час живого організму [2819].

При цьому творчість, а думку Л.С. Виготського, не є прерогативою геніїв, а будь-кого, хто створює нове [522]. Творчість як відкритий і некритичний модус існування людини, знаходить відображення в евристичних методах дослідження, таких, як морфологічний аналіз, метод фокальних об’єктів, синектика, метод психоевристичного програмування, метод мозкової атаки, теорія евристичної самоорганізації тощо. Цікаво, що метод мозкової атаки, розроблений А.Ф. Осборном, передбачає спільне обговорення певної проблеми в атмосфері, що принципово виключає критичні вислови та поєднує людей у групі у дещо цілісне, тотальне [див. 2640, с. 105], у надрах чого відкривається нове знання як нададдитивний принцип цілого.

П.В. Симонов називає волю “антипотребою” [2124]. У плані співвідношення “лівого” та “правого” аспектів людини **воля та потреба** відносяться одна до одної як множинно-лінійне (лівопівкульове, речовинне) та цикло-континуальне (правопівкульове, польове), як сутності, що керуються перша негативним, а друга – позитивним зворотним зв’язком.

Воля впливає з атомарно-множинного, дискретно-хаотичного лівопівкульового модусу реальності. Саме це надає можливість здійснювати вибір. Як писав К. Ламонт (один із засновників теорії *натуралістичного гуманізму*, який дав початок світському гуманізму), свобода вибору неможлива, якщо випадковість не існує у природі об’єктивним чином [1274]. Характерною є думка Ф. Ніцше про життя, яке він уявляв як специфічну інтенцію, волю до акумуляції сили та прагнення до максимуму почуття влади, при цьому світ постає тут як хаос, у якому відсутні закони необхідності [1631].

Дійсно, потреба як суто природний феномен актуалізується у разі існування безпосереднього зв’язку між саме потребою і актом її задоволення, коли “потребовий потенціал” знаходить миттєву розрядку. Це має місце в системах, в яких границя між внутрішнім та зовнішнім практично функціонально прозора. Наприклад, ембріон у материнському лоні пов’язаний з материнським організмом саме за принципом позитивного зворотного зв’язку, коли будь-яка потреба ембріону задовольняється автоматично и практично миттєво. Якщо між потребою та актом її задоволення існують проміжні функціональні та феноменальні елементи, коли потреба та акт її задоволення опосередковані проміжними сутностями, то тут актуалізується воля як феномен лівопівкульовий [1614; 2080], негативнозворотний, який виявляється саме в множинно-лінійній реальності, де все існує в контексті взаємодії множинно-речовинних форм.

Якщо ж ця взаємодія між протилежними (та контрастними, відмінними) елементами (через які потреба та акт її задоволення проявляються) здійснюється через проміжні ланки, то тут виявляється воля як “носій”, “двигун” цієї взаємодії.

У випадку, коли воля є феноменом лівопівкульовим, то вона реалізується як логічно-інформаційна сутність. Дійсно, наголошується, що “в діалектичному протиріччі кон'юнкція займає другорядне місце. На перше місце єдності протилежностей постає опосередкування через проміжні ланки” [1245, с. 101]. Відтак, воля як одна з цілей розвитку людини, кристалізується в сфері аналітичного мислення, при цьому воно має бути цілісно-гармонійним, коли його множинні логіко-теоретичні конструкти є логічним же чином узгоджені. Саме задля цього розробляється теорія синтезу знань, яка має допомагати людині реалізувати своє покликання.

Отже, потреба є проявом хвильо-польового, енергетичного аспекту реальності, в той час коли воля виявляється як фактор речовинно-множинної, інформаційної реальності. Ця дихотомія ілюструється вченням Шопенгауера про “світ як волю та уявлення”.

Таким чином, метою розвитку людини, а отже і метою психолого-педагогічного впливу на неї, є гармонійна особистість, що поєднує психофізіологічний і світоглядно-аксіологічний; чуттєво-емпіричний і абстрактно-логічний складові людської істоти. Стан гармонії є станом цілісності, що передбачає синергетичне узгодження всіх психосоматичних компонентів людини.

Цілісність є парадоксальним станом, оскільки вона конституює інтеграцію відмінних і навіть полярних предметів та явищ нашого світу. Стан цілісності виявляється як витоківим, так і кінцевим етапами онто- і філогенетичної еволюції людини та космосу в цілому, а також є екзистенційною особливістю кожної миті нашого існування. Процесуально-динамічна та структурно-статична тенденції світу в цілому і кожного окремого його компоненту є цілісністю, спрямування до якої виявляється на всіх рівнях буття. Що стосується синтезу статичності і динаміки, який тут має місце, то на початку XIX століття слов'янофілами висловлюються ідеї про сполучення “порядку і розмаїтості”, поєднання “особистої самостійності з цілісністю загального порядку” як абсолютної і вільно прийнятої цінності (І. В. Киреевский); про соборність, духовне вільне єднання віруючих у любові до Христа й абсолютних цінностей (С.М. Хом'яків); ідеї всеєдності (В.С. Соловйов).

Відтак, можна простежити еволюцію філософських поглядів: СТАТИКА – ДИНАМІКА – ЦІЛЕ. У специфічному вигляді цілісність реалізується через функціональне узгодження півкуль головного мозку, що виступають своєрідним психосоматичним фокусом людини. За цих умов цілісність, як свідчать енцефалографічні дослідження, є медитативним станом, що розуміється як єдність “нірвани та сансари”, тобто є парадоксальною інтеграцією двох протилежних модусів життєдіяльності – включеності та одночасно дистанціювання від дійсності.

Стан цілісності як парадоксальна сутність поєднує дискретно-множинний, речовинний (свідомо-вольовий, особистісно-рольовий) та континуально-єдиний, польовий (підсвідомо-інстинктивний, інтуїтивно-емпатичний) аспекти людини та Всесвіту, які у цьому контексті фактично перебувають у єдності та постають як методологічно ізоморфні. Для досягнення стану цілісності необхідна наявність всього спектра етико-аксіологічних, когнітивно-світоглядних спрямувань людської істоти. У стані цілісності парадоксальним чином не диференціюються і одночасно диференціюються такі дихотомічні конструкти людини та Всесвіту, як єдине та множинне, просте та складне, частина та ціле, актуально-дійсне та потенційно-можливе, субстанціональне та функціональне, минуле та майбутнє, причина та наслідок, іманентне та трансцендентне, діахронічне та синхронічне, статичне та динамічне, психічне та фізичне, матеріальне та ідеальне, профанічне та сакральне, дійсне (фактологічне) та належне (моральне), спонтанно-неавтоматичне (довільне) та

неспонтанно-автоматичне (мимовільне), перша та друга сигнальні системи, віра та скепсис, внутрішнє та зовнішнє, “Я” та не-”Я”, науково-теоретичне та релігійно-міфологічне, однозначне та багатозначне, аналітичне та синтетичне, людська істота та її ім’я, думки та дії, початок та принцип, походження та сутність, активне та пасивне, містичне та буденне, природне та надприродне, ілюзорне та реальне, позитивне та негативне, афективно-експресивне та вербально-логічне, конкретне та абстрактне, добро та зло, свідоме та підсвідоме, існування та не-існування, все та ніщо...

Стан цілісності, як парадоксальна сутність, у концептуальному плані сполучає чотири логічні альтернативи (що можуть розглядатися як у контексті буддистського осягнення буття, так і в якості пізнавальної процедури, котра виражається у формулюванні філософсько-світоглядних переваг щодо вирішення головного питання філософії): 1) так; 2) ні; 3) і так, і ні одночасно; 4) ні перше, ані друге [2359].

У плані духовно-когнітивному стан цілісності передбачає створення сенсів як єдності фактів та явищ буття, як їх етико-аксіологічне, науково-практичне узгодження. СENS як упорядкування, узгодження, інтеграція тотожних і суперечливих сутностей – це парадоксальна річ. Таким чином, навчання та існування людини є цілісним, парадоксальним, сенсогенним, розуміючим процесом, спрямованим до Істини як єдності протилежностей та одночасно – ініціатора всіх і всіляких відмінностей. Слід додати, що психологічний феномен “зсуву мотиву на мету” [1301] – процес переносу мотиваційного значення на новий зміст, в категоріях теорії діяльності визначається як “виробництво сенсу” [413, с. 27], тобто процес психічного розвитку людини (як і процес розвитку людини в цілому) є процесом принципово *сенсогенним*, який полягає в пошуку сенсожиттєвих ідеалів.

Якщо прийняти до уваги, що будь-яка психологічна установка, яка вироблена в дитинстві, у дорослої людини має тенденцію до перетворення на антиустановку, що перетворення дитячих установок на протилежні прямо залежить від міри функціональної “диспропорції” півкуль мозку (а це обумовлює протиріччя між свідомим та безсвідомим), то *головна мета освіти* полягає в інтеграції свідомості та безсвідомого, у створенні “парадоксальних” мотивів, котрі покликані інтегрувати психологічні установки та антиустановки у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти діяльності людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду, що дозволяє інтегрувати їх у цілісно-гармонійну особистість.

Головна мета освіти реалізується через формування парадоксального світогляду та мислення, яке сполучає чуттєво-емоційний (наочно-дійовий, потребово-мотиваційний) та абстрактно-логічний (дискурсивно-теоретичний, інструментально-операціональний) аспекти відображення та освоєння дійсності.

Відзначимо й те, що синергетична парадигма освіти базується на теорії синтезу знань, коли в межах освітнього процесу дотримуємося принципу провідної ролі теоретичних знань (які мають можуть набути найбільш високий рівень узагальнення), запропонованим Л.В. Занковим та В.В. Давидовим. Крім того, ми пропонуємо використовувати принцип циклічного формування практичних навичок учнів [див.: 2577], що базується на універсальній парадигмі розвитку. Такій підхід також відповідає одному з принципів синергетичної моделі освіти, що, с погляду В.А. Цикіна, передбачає розвиток інтеграції засобів оволодіння людиною світом та орієнтована на вивчення комплексних дисциплін, де навчальний матеріал вибудовується за принципом спіралі й відбувається його багаторазове повторення на більш високому рівні [2512, с. 175-176].

Отже, найпершою реальністю для людини є вона сама, її “Я”, а її найбільшою потребою у площині духовно-світоглядного існування є потреба стати “Я” (за Б.Г. Ананьєвим, А.В. Петровським, І.Д. Бехом та ін. [1926, с. 98-100]). Але “Я” людини, тобто її особистість є тим, що ідентичне тільки собі самій, автономне і неповторне. Тобто за цих умов виявляється момент самоідентифікації, незапрограмованості,

непередбаченості, спонтанності. Треба сказати, що "Я" людини формується через кристалізацію психологічних та світоглядних установок, тобто "Я" – є певною системою, поведінку котрої, через наявність певного комплексу установок та визначених механізмів та законів (такого, наприклад, як закон когнітивного дисонансу, чи механізмів психологічного захисту), їх взаємодії між собою та оточуючим світом, можна, в принципі, передбачити та теоретично окреслити. Людина при цьому виступає як така, що позбавлена свого "Я" як принципу вільної, незапрограмованої поведінки, тобто людина постає біологічним роботом. Цей висновок підтверджується так званим парадоксом розвитку (чи виникнення), суть якого полягає в тому, що будь-яке нове виникає одночасно зі старого і не з нього, оскільки, якщо нове (у нашому разі "Я") виникає зі старого, то воно вже міститься в ньому в деякому потенційно-можливому, віртуально-прихованому стані, а тому не є принципово новим. Якщо ж нове виникає не з старого, то звідки ж воно взагалі виникає?

Таким чином, якщо істинне, щире "Я" існує поза площини передбаченості, а людина формується за рахунок накопичення певних, визначених позитивних і негативних установок, особливості функціонування яких можна передбачити, то істинне Я реалізується у контексті формування невизначених, тобто парадоксальних психологічних та світоглядних установок, з яких впливає основа Я – парадоксально-багатозначна, невизначено-спонтанна поведінка.

Постає питання про формування таких парадоксальних установок, які впливають з нової наукової парадигми пізнання світу, що нами розробляється. Річ в тім, що сучасне покоління живе у час зміни класичної лінійно-детерміністської парадигми, згідно з якою все причинно-обумовлюється принципами лінійного детермінізму, коли певній причині передує відповідний наслідок. З позиції нової наукової парадигми у світі виявляються й фактори цілісної причинності, у сфері якої причина та наслідок можуть перетворюватися один на одного, а світ постає цілісно-невизначеною, багатозначно-парадоксальною сутністю, що виявляє такі наріжні принципи існування, як парадоксальність та невизначеність, коли світ та людина постають екзистенційно рівноцінними сутностями, що виражається в антропному принципі, чи принципі космологічного доповнення, який свідчить, що людина і Всесвіт нерозривно пов'язані один з одним і взаємно залежать один від одного і програмують один одного.

Отже, з позиції викладеного вище людина може постати як самодостатня, тотожна тільки самій собі сутність, що характеризується парадоксально-невизначеним світоглядом і спонтанною поведінкою, яка впливає з парадоксальних установок, котрі формуються поза сфери традиційних навчально-виховних впливів. Парадоксальна людина відрізняється від інших обумовлених (запрограмованих) людей тим, що два її полярних аспекти – підсвідомий та свідомий – постають єдиним цілим, що відповідає синергетичній парадигмі освіти, а також концепції взаємопотенціюючого синергізму свідомості і підсвідомості В.Є. Рожнова, яка народилась у сфері психіатрії, тобто прийшла до нас як елемент практики і емпірично підтвердила наші теоретичні побудови [1983].

Універсальна парадигма розвитку, концептуалізована у нашій роботі, дозволяє визначити та сформулювати структурно-процесуальні й функціонально-світоглядні пріоритети освіти та механізми реалізації мети освітнього процесу. **Головні ключові слова нової парадигми освіти – цілісність, парадоксальність, творчість, спонтанність, відкритість та сенсогенність** (вчені вважають, що в якості головного критерію диференціації різних форм поведінки постає пошукова, "сенсогенна" активність, відмова від якої виступає неспецифічним чинником розвитку будь-якої патології [2004, с. 325]).

Унікальність нової парадигми освіти полягає у тому, що вона окрім психолого-педагогічного контексту аналізу проблем освіти включає філософський контекст такого аналізу, в межах якого розглядаються та осмислюються дані багатьох наукових

дисциплін і форм суспільної свідомості. Нова парадигма освіти та розвитку людини взагалі може стати методологічною настановою для інтегрального вчення про людину у єдності її психофізіологічного, етико-аксіологічного, когнітивно-світоглядного, соціально-політичного, культурно-історичного, соціоприродного, космопланетарного вимірів.

Загалом можна наголосити про те, що *розвиток людства* призводить до децентралізації людини. Як пише А. Бергсон, життя – це розкладання, дисоціація первісного єдиного, складного пориву [218]. Якщо спочатку людина та оточуючий її світ існують в єдиному сакральному полі, то згодом спостерігається процес десакралізації, людина виходить з центру кола існування в багатьох відношеннях.

Еволюція людини в цілому визначається двома чинниками – соматичним (тіло, речовина) та психічним (свідомість, поле). І якщо на початковому етапі ці чинники не диференціюються, то потім головну роль відіграє тіло. Деякі дослідники вважають, що нині можна стверджувати про свідому еволюцію людини, коли свідомість постає провідним чинником.

Копернік відсунув нас з космогонічного центру на периферію, Ч. Дарвін позбавив людину її біологічної винятковості, довівши, що людина – це один з багатьох біологічних видів. З. Фрейд все сакральне, таємне багатство підсвідомого звів до статевої енергії, а все розмаїття духовних аспектів нашого існування – до банального механізму сублимації. К. Маркс неосяжні закони соціальної еволюції підвів до одного економічного “знаменника”, теоретично позбавивши людину її духовно-ідеального спадку: буття визначає свідомість. Н. Вінер поставив питання про співвідношення людини та техніки, яка в перспективі виявляється здатною замінити людину. При цьому людина відчула себе окремо-ізолюваною особистісною формою, здатною оперувати в просторі та часі; царина сакральної необхідності змінилося цариною профанічної свободи.

Але, врешті-решт, людина знову повертається до свого фундаментального екзистенційного витоку, про що свідчать космологічні аргументи на користь антропного принципу; людина знову починає існувати в сакралізованому просторі та часі, виявляючи своє космічне призначення. Вона повертається в лоно космосу як особистість через сполучення свідомого та підсвідомого, Я та не-Я, зовнішнього та внутрішнього. Буття і становлення, споглядання та перетворення, потреба та спілкування, субстанція та функція, матерія та інформація поєднуються. Людина повертається в геоцентричну систему Птолемея збагаченою та поновленою, міф та теорія, релігія та наука виявляються двома рівноцінними стратегіями пізнання світу. Наукове та художнє зливаються, коли логіка побудови квантової фізики перегукується з логікою формування художньої концепції світу в імпресіонізмі та постімпресіонізмі, в літературі “потoku свідомості”, сюрреалізмі тощо. Філософське знання знову починає оперувати універсальними, які постають не стільки як поняття, але як сенсо-образи, метафори та аналогії [див. 2226, с. 296]. Таким чином, ми маємо “два полюси: суцільний міф, з яким нам в історії культури не доводиться мати справу, та суцільна науковість, до якої ми рухаємось” [14, с. 335] і яка врешті-решт перетворюється на свою протилежність.

Розглянемо *принципові підходи до побудови системи розвитку людини*, тобто обговоримо проблему розвитку здібностей та таланту. Здібності – це психофізіологічні і ментальні потенційні діяльнісні можливості людини виконувати ту або іншу роботу найбільш ефективно і результативно,

У процес діяльності інтегрований цілісний організм людини у всій його психосоматичній єдності, що передбачає включення в роботу функціональних систем (П.К. Анохін), – по суті, усього людського організму.

Найбільш оптимальна концепція для опису процесу діяльності і розвитку людини – концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини і його

організму. Ця концепція зазначає, що людина (як і Всесвіт у цілому) організований за принципом дихотомії станів симетрії (єдності подібності, цілісності, контитуальності, польові характеристики) й асиметрії (множинності, розходження, дискретності, речовинні характеристики).

Мета еволюції людини і людства – єдність протилежностей ("Істина є єдність протилежностей" – С.Б. Церетелі), що в специфічному вигляді передбачає єдність правопівкульових і лівопівкульових функцій і вихід у сферу їхньої функціональної узгодженості, синтезу, що дає нову системну якість, яку умовно можна назвати "надсвідомістю" (П.В. Симонов).

Цей стан означає злиття свідомості і підсвідомості (підсвідомого), довільного й мимовільного, свідомого й автоматичного аспектів психічної діяльності, коли будь-яка думка має викликати відповідні психосоматичні (організменні) реакції, а кожна така реакція повинна, з іншого боку, бути осмислена, усвідомлена: "там, де було Воно, повинне стати Я" (З. Фрейд).

Це означає кристалізацію процесів усвідомлення (самосвідомості, усвідомленості), коли людина, з одного боку, кожен свою дію усвідомлює (попросту – рефлексує цю дію, дивиться на неї з боку, дистанціюється від неї і від себе в процесі діяльності, життєвої активності), а з іншого, – кожна дія може випереджатися уявним представленням цієї дії. По суті, тут має місце процес злиття дії і думки (як це буває в дітей), інтеграція простору і часу (як це буває в представників давніх цивілізацій).

Процес усвідомлення вириває людину з каузального полону актуальної даності і вона доповнює своє сьогодні, актуально-дійсне існування – потенційним-можливим (у минулому і майбутньому, в уявлюваному і мислимому), віртуальним модусом буття, коли актуальне і потенційне не просто покладаються як рівнобіжні, а мисляться і відтворюються в одній буттєвій площині. Границі людського буття розширюються до нескінченності в просторі і часі, а звичка поєднувати думку і дію, свідомість (свідому активність) і психофізіологічний (емоційний, афективно-перцептивний) стан приводить до того, що сама думка про віртуальне робить це віртуальне дійсним як у сфері людського організму (стану автогіпнозу, медитації, усвідомленого сновидіння), так і у зовнішньому середовищі (парапсихологічні феномени).

Таким чином, людина повертається до стану дитини (у якій дія і думка суть єдині), але на більш високому рівні (витку) розвитку. Це відповідає діалектичній схемі, яка передбачає: будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність, але якщо нове, протилежне першому явище також, у свою чергу, перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну подібність до першої (Г.В. Плеханов) [1826, с. 693].

Що ж потрібно робити людині, щоб досягти модусу надсвідомості?

По-перше, практикувати тренінг, суть якого в тім, що кожен дію вона випереджає думкою, передбачає її на рівні рефлексії. Таким чином, розумова, уявлювана дія викликає ідеомоторні реакції в людському організмі, що потім отримують психофізіологічне підкріплення за допомогою реальної дії, яка формує відповідний умовний рефлекс і психологічну установку. Надалі думка людини зможе матеріалізуватися щонайменше на рівні її тілесного буття (у вигляді трансів, так званих змінених станів), і по більшій, – на рівні матеріального оточення, що може виявлятися у вигляді паранормальних феноменів.

"За три тисячі років до нашої ери древні китайці знали і використовували транс у різних формах. Вони практикували особливий вид медицини, заснований на енергетичних уявленнях про людину. Передбачалося, що Ци, первинна енергія, циркулює у всім універсумі, а також усередині людського тіла. Коли циркуляція відбувається гармонійно, людина здорова. Якщо ж її плин блокується в одному з каналів тіла – меридіанах – виникають порушення, що можуть призвести до функціональних порушень органів і до хвороби. Усе мистецтво китайського лікаря

полягало в тім, щоб відновити циркуляцію цього тимчасово заблокованого потоку енергії. Для цього, крім інших способів, він використовував і елементи особливих станів свідомості. Так, у техніці Ци-гун пацієнтові пропонувалося робити повільні гімнастичні рухи. Перед тим як виконати ці рухи, він повинний був їх візуалізувати – думка в цьому випадку передувала дії (дотепер у багатьох езотеричних вченнях основний принцип звучить як "енергія слідує за думкою") [158, с. 20-40]. Подібним же чином йога вчить, що кожна думка має бути відчута, а кожне почуття – усвідомлене. Як показали деякі дослідники (Ю.З. Захарьянц, В.І. Сіліна та ін.), при поєднанні уявних дій з вербальними формулюваннями, які позначають ці дії, ефективність уявлення помітно підвищується [960, с. 77].

По-друге, людина може використовувати протилежну першій практику. Якщо в першому випадку дія (і відповідний психофізіологічний стан) випереджається думкою, то в другому – думка слідує за цим станом. Тобто, людина концентрує свою увагу (яка виступає "будівельними лісами" думки) на своїх тілесних відчуттях, на своєму тілі. Цим досягається модус дитини, реакції якої обмежуються тілесними відчуттями. При народженні дитина спочатку сліпа і глуха, її сенсорність сконцентрована на кінестетиці – тілесних відчуттях, що виявляє злиття із зовнішнім середовищем, вірніше, у цьому стані практично не диференціюється, не розрізняється внутрішнє і зовнішнє – як це відбувалося з дитиною в материнській утробі. Цей стан кінестетичної єдності зі світом потім розщеплюється на аудіальний і візуальний канали і субмодальності – розгортається процес асиметрії "лівого" і "правого" принципів організму.

Відомо, що концентрація уваги людини на своїх тілесних відчуттях на тлі розслаблення активізує альфа-ритміку мозку, характерну для стану медитації, у якому півкулі головного мозку функціонально синхронізовані (досягають психофізичної єдності), а внутрішнє і зовнішнє більше не диференціюється.

Таким чином, фокусування уваги на своїх тілесних відчуттях плюс рефлексія цієї дії (спостереження себе з боку) викликає активізацію медитативного стану (єдності "правого" і "лівого" аспектів, свідомості і підсвідомості) – цілі розвитку людини й одночасно найбільш універсальної і довшеної діяльності, діяльності у чистому вигляді, діяльності заради самої діяльності, що тут відчужується від звичайних атрибутів будь-якої діяльності – програми, мети, інструментів, мотиваційних механізмів.

Як у першому, так і в другому випадку – між станом і думкою встановлюються (формується) часові нервові зв'язки, коли будь-який стан людини починає облачатися в шати думки (тобто контролюватися), що викликає медитативну, автосугестивну реакцію (злиття думки і соматичного стану), яка відрізняється від сугестії, гіпнозу тим, що тут присутній самоконтроль.

2.4.2 Учення про ноосферу як шлях до формування відповідальної гармонійної особистості та концепція ноосферної освіти

*Пергаменты не утоляют жажды!
Ключ к мудрости не на страницах книг!
Кто к знаниям стремится мыслью каждой –
В своей душе находит их родник!*

І. Гете ("Фауст")

Хто і як може ввести в шкільну освіту принципово новий зміст? Хто і як допоможе усвідомити, що селекція, добір і педагогічна інтерпретація духовних, світоглядних і ментальних цінностей, доступних кожному учню, є незмірно складнішим, ніж добір пропонованих для вивчення наукових теорій, законів і фактів, що педагогічно трансформуються потім в знання, вміння і навички учнів?

Б. С. Геріунський

Діти – наші соратники в роботі над кожним людським "я", включаючи і самого педагога. Вони не є вихованцями, вони – наші сподвижники.

М.П. Щетинін

Наукова революція XIX–XXI століття, що принесла з собою глобальну ціннісно-світоглядну, духовну й екологічну кризу людства, виявила *коласальну проблему фундаментального протистояння людини та її космопланетарного оточення*. Найбільш рельєфно дух цього протистояння ілюструється висловом Ф. Бекона, відомого англійського натураліста, який вважав, що “природу варто загнати собаками, підняти на дибу, звалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею” [2714, р. 87].

Зрозуміло, що у масштабі всього людства цей хижацький умонастрій здатний породити і іноді породжує життєву стратегію, засновану на однобічному контролі, силі та суперництві. Вона прославляє лінійний прогрес і необмежений ріст, коли матеріальна вигода і збільшення національного доходу розглядаються як основний критерій добробуту і показник життєвого рівня.

Ідеологічна, соціально-політична та світоглядна стратегія, що впливає з такої життєвої позиції й поведінки, невблаганно приводять людину до серйозного конфлікту із її власною цілісною природою, із фундаментальними законами Всесвіту, де існування всіх живих та неживих систем залежить від дотримання оптимальних параметрів, а максималізація у процесі реалізації певних цілей, яка поширюється у новий час історії людства – це неприродна і небезпечна стратегія.

У Всесвіті, який онтологічно ґрунтується на принципі цілісності та циклічності, така стратегія вимагає незворотного лінійного руху і необмеженого росту, що у перспективі означає повне виснаження невідновлювальних природних ресурсів, особливо копалин енергоносіїв, нагромадження токсичних відходів, які забруднюють повітря, воду і ґрунт, руйнуючи усі життєво важливі умови для підтримки життя.

Вищезокреслений підхід до життя стверджує суперництво і дарвінівський постулат “виживання найбільш пристосованих” як здоровий принцип існування, що заперечує усвідомлення екологічної цілісності світу та виключає поширення різних форм соціальної та економічної кооперації й творчої співпраці – саме те, що, як ми вважаємо, є головними пріоритетами екологічної освіти і виховання, яке слід спрямувати на теоретичне (абстрактно-логічне і інформаційно-фактологічне) і практичне (предметно-перетворювальне, поведінкове та перцептивно-афективне) пізнання і освоєння *цілісності Всесвіту та єдності, взаємної просякнутості всіх форм його існування*.

Завдяки досягненню фундаментальної цілісності світу та переживанню її духу у повсякденному житті для людини стає можливим отримувати інтенсивне задоволення в кожний момент життя і в кожній звичайній ситуації – від їжі, людських контактів, праці, мистецтва, прогулянок на природі. Це значною мірою зменшує постійне прагнення людської істоти до помилкових надій та складних цілей, у неї значно зростає здатність насолоджуватись своїм життям і пробуджується інтерес до цього життя в цілому і до кожної його форми окремо, що супроводжується глибоким досягненням сутності екології, формується інтегральне бачення світу. Це приводить до “добровільної простоти”, котра може розумітися як вираження глибокої мудрості [645–650; 977; 2728; 2731].

У наш час стає очевидним, що надія на політичне, соціальне і економічне подолання нинішньої всесвітньої духовної та економічної кризи має впливати зі стану інтеграції людини та її соціо-космопланетарного оточення, що переборює безнадійну психологію “вони проти нас”, котра породжує лише маятникові зрушення, що полягають у зміні ролей гнобителів і гноблених [645–650].

Зараз стає зрозумілим, що соціально-політичний та економічний розвиток будь-якої держави обов'язково має супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра сприймається як мета й вища цінність, а не як засіб), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства в цілому і кожної людської істоти зокрема. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи мають бути не споживацтво й насильство, а

гармонійне співіснування. Сьогодні слід усвідомлювати, що невирішені проблеми людини (що виявляються як у площині її зовнішньої так і внутрішньої життєвої активності) становлять серйозну небезпеку повноцінному існуванню будь-якої країни. Україна вже відчула це на практиці. Демографічна ситуація в Україні ускладнюється з кожним роком, коли народжуваність в Україні є вдвічі нижчою, що необхідна для простої репродукції (відтворення) населення [2802]. Це ж стосується й демографічної ситуації у світі. Екологічний стан довкілля, природного та соціального оточення може вважатися одним з чинників поширення вживання наркотиків серед молоді в Україні: кількість наркозалежних щорічно зростає приблизно на 45 %, а ВІЧ-інфікованих – у 6,3 рази, серед яких – 86 % є наркоманами. При цьому близько 1 % населення України зараз ВІЧ-інфіковані. Лише 20 % дитячого населення країни здорове.

Відтак, значно актуалізується проблема розвитку екологічної, ноосферної освіти.

Екологія як системний науковий напрям у своїй основі базується на універсалістських поглядах щодо зв'язку людини та її космопланетарного оточення [155; 439–450; 1527–1531]. Подібно до того, як сучасна наукова парадигма дійшла висновку про певну ізоморфність, тотожність буття та свідомості, екологія, що займається вивченням взаємозв'язку людини й оточуючого її середовища, дійшла висновку про наявність певної еволюційної загальнопланетарної тенденції, яку можна назвати *рухом до ноосфери*.

Багато вчених вивчали взаємовідносини організмів із середовищем їхнього існування, що безпосередньо передувало сучасному розумінню біосфери. Ж.Б. Ламарк (1744–1829) у своїй праці "*Гідрогеологія*" присвятив цілий розділ впливу живих організмів на земну поверхню. Видатний натураліст і географ А. Гумбольдт (1769–1858) у своїй роботі "*Космос*" дав синтез знань того часу про Землю і Космос і, на підставі цього, розвинув ідею про взаємозв'язок усіх природних процесів і явищ.

Існування біосфери Землі як певної природної системи виражається, в першу чергу, в колооберті енергії й речовини за участю всіх живих організмів. Ідея цього колооберту була викладена в книзі німецького натураліста Я. Молешотта. А запропонований у 80-х роках ХІХ сторіччя розподіл організмів відповідно до засобам харчування на три групи (автотрофні, гетеротрофні і міксотрофні) німецьким фізіологом В. Пфеффером (1845–1920), було значним науковим узагальненням, що сприяло розумінню основних процесів обміну речовин у біосфері. Початок навчання про біосферу звичайно пов'язують з ім'ям знаменитого французького натураліста Ж.Б. Ламарка, що запропонував термін "біологія". Визначення ж "біосфера" вперше було введено австрійським геологом Е. Зюссом у 1875 році у його роботі з геології Альп. Більш широке уявлення про біосферу ми зустрічаємо у В.І. Вернадського (1863–1945), який почав першим досліджувати життя як єдине ціле – геологічно своєрідну живу речовину, що характеризується вагою, хімічним складом, енергією і геохімічною активністю. В.І. Вернадський серед чинників, що впливають на розвиток біосфери, виділяв і космічний вплив.

Ступінь впливу космосу і природи та залежність людини від нього настільки великі, що усвідомлення цього слугувало підґрунтям до появи цілого напрямку в науці – *географічного детермінізму*. Його прихильники вважали, що розвиток людського суспільства вирішальним чином визначається впливом на нього різноманітних географічних (природних) чинників. У цьому напрямі продуктивно працювали багато відомих мислителів минувшини і сучасності: Платон, Аристотель, Г.Т. Бокль, Л.М. Мечников, К. Рітер та ін.

Л.М. Гумільов активно займався проблемою *етногенезу* і природних чинників, що впливають на цей процес. Він убачав пряму залежність етногенезу від географічного середовища. У свою чергу, середовище є фрагментом біосфери Землі, що входить до складу Сонячної системи – ділянки Галактики. Таким чином, *людина і*

суспільство є складовою частиною Всесвіту й існують у загальному ланцюзі ієрархічної сумісності мікросвіту (людини) із макросвітом (космосом).

Л.М. Гумільов доклав багато зусиль для обґрунтування концепції *пасіонарності*. На думку вченого, саме виникнення і подальший розвиток етносів залежить від багатьох природних, у тому числі і космічних чинників (сонячної активності, магнітних полів і ін.). Але розвиток етносів значною мірою також зумовлюється наявністю в них особливих людей – пасіонаріїв, що володіють наденергією, непереборним прагненням рухатися до наміченої цілі, нехай навіть ілюзорної. Саме активністю і діяльністю цих людей пояснюються, на думку Л.М. Гумільова, головні історичні події в житті народів. Пасіонарії (діяльність та активність яких щільно пов'язана з ландшафтом, історичним часом і космічними чинниками) впливають на маси шляхом пасіонарської індукції [671].

Проблема ставлення людського суспільства до природи розроблялася багатьма мислителями. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми зробив великий гуманіст ХХ століття, німецький мистецтвознавець і лікар Альберт Швейцер. У своїх наукових працях він обґрунтовує необхідність морального ставлення до природи. Етика благоговіння перед життям Альберта Швейцера стала основою для нової науки – екологічної етики, яка вивчає закономірності функціонування системи "людина – природа – людина" [2582].

Особливе місце в інтепретації процесів взаємовідносин людини і природи займають представники філолофсько-релігійного напрямку, *"російського космізму"* ХІХ в. (М.Ф. Фьодоров, К.Е. Цюлковський, В.І. Вернадський і ін. [52; 442; 2386–2389]), що обґрунтовували позитивну тенденцію до гармонії біосферних і космічних процесів, прагнучи знайти належне місце людини в системі її відношень із світом матеріальних та ідеальних речей і явищ.

Радикальна трансформація сучасного філософського погляду на світовий розвиток відбулася на початку 70-х років, коли була сформульована *ідея меж росту*, що прогнозує "екологічний колапс" для цивілізації майбутнього при збереженні сучасних орієнтирів світового розвитку. Саме відтоді розпочала формуватися сучасна філософія *екологізму* – світогляд, що виходить із визначального статусу проблеми взаємовідносин людини і біосфери в динаміці цивілізаційного процесу.

Нині людство шукає гідну відповідь на "екологічний виклик", що постав перед цивілізацією ХХ та ХХІ сторіччя. Якщо в 70-х роках мало місце усвідомлення специфіки взаємовідносин суспільства і природи в умовах НТР, а в 80-х роках вироблялася тактика пом'якшення соціально-екологічної ситуації і "гасіння" гострих "екологічних пожеж" локального і регіонального масштабу, то на початку ХХІ сторіччя людство, задля виживання, має розробити і приступити до активної реалізації єдиної глобальної стратегії загальносвітового розвитку, що забезпечує якість навколишнього середовища для цивілізації ХХІ сторіччя.

Основний принцип екологічного аспекту концепції стійкого розвитку пов'язаний із забезпеченням *коеволюції* суспільства і природи, людини і біосфери, відновлення відносної гармонії між ними, націленість усіх суспільних трансформацій на формування ноосфери і забезпечення *екологічної безпеки ноосферного розвитку*.

Можна сказати, що поступовий розвиток живої речовини в межах біосфери і її перехід у *ноосферу* (від грецького "ноос" – розум) як сферу взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"), є магістральною тенденцією розвитку людства.

Термін "ноосфера" вперше ввів у 1927 р. французький учений Е. Леруа. Разом із Тейяром де Шарденом він розглядав ноосферу як ідеальне утворення, позабіосферну оболонку думки, що оточує Землю. Ряд учених пропонують уживати замість поняття "ноосфера" інші поняття: "техносфера", "антропосфера", "психосфера", "соціосфера" або використовувати їх у якості синонімів [2282].

Учення про ноосферу було сформульовано у працях одного з його фундаторів В.І. Вернадського. Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Ноосфера – це розумна творча сила мислення і діяльності більшості людей в біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціуюча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Ноосфера, за В.І. Вернадським, потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі. Як зазначав В.І. Верданський, ноосфера, що охоплює своєю єдністю природне і соціальне середовище, стане зручним місцем життя для людства й умовою вільного різнобічного розвитку; із колиски людства Земля з її навколишнім середовищем перетвориться в надійну і бажану домівку для кожного з його членів. Загалом, поворотним етапом в історії людства на його шляху в ноосферу (сферу розуму) є ноосферний перехід, початок якого знаменується переходом до цілісного екологічного мислення [442].

Спираючись на праці зарубіжних учених, зокрема таких як Е. Леруа та П.Тейяр де Шарден, В.І. Вернадський, що створив вчення про ноосферу, підкреслимо, що ноосфера як сфера розуму є новою, найвищою стадією розвитку біосфери, яка має безпосередній зв'язок із господарською діяльністю людини. Становлення людського суспільства як нової перетворюючої природу сили відобразилося у всезростаючому, насамперед, біохімічному впливові людини на біосферу. В.І. Вернадський вбачав роль людини як рушійної сили подальшого розвитку біосфери, але цю роль людському суспільству необхідно виконувати на основі відповідальності за всі форми життя на Землі. Отже, В.І. Вернадський також наголошує на моральному ставленні людини до природи, виділяючи етичну категорію "відповідальність" серед провідних, на якій мають ґрунтуватися взаємини людського суспільства і природи.

Розглянемо сутність відповідальності. Якщо людина цілком довіряє світу як "єдино кращому з усіх можливих світів" (Лейбніц), то вона не бере на себе відповідальності за події, що відбуваються у світі, тобто не виступає активним поведінковим чинником світу. Брати ж відповідальність людина може за те, що є проблематичним, неприйнятним для неї і потребує зміни, перетворення. Світ у даному разі розуміється як залежний від людини, що підлягає її контролю (так званий "інтернальний локус контролю", за І. Роттером, який корелює саме із відповідальною поведінкою).

Відповідальність виникає з любові до ближнього, але щира любов заперечує контроль за поведінкою цього ближнього, що передбачає сприйняття світу, де ближній існує, як довершеного, гармонійного і безпроблемного, але це нівелює саме почуття відповідальності ("екстернальний локус контролю" як відчуття своєї повної залежності від світу, за І. Роттером).

Якщо ж сприйняття світу як довершеного суперечить реальному стану речей, то любляча ближнього людина змушена спрямовувати свою поведінку на "виправлення", гармонізацію, вдосконалювання, "порятунку" світу *в цілому*: загальний взаємозв'язок і взаємозалежність елементів світу роблять його цілісним утворенням, тому "виправлення" одного з його аспектів передбачає виправлення всіх інших аспектів і, в остаточному підсумку, – усього світу в цілому.

Потребу у виправленні світу в цілому (відповідальність за нього) можна назвати **екологічною відповідальністю**, оскільки екологія, узята в її теоретичній межі, є наукою про ціле, тому що вона вивчає взаємовідносини і взаємодії рослинних і органічних організмів і утворених ними співтовариств між собою і навколишнім природно-космічним середовищем, а будь-яка взаємодія, будь-яке відношення – це принципово цілісна сутність, розділяти яку на окремі взаємодіючі елементи є достатньо умовною акцією. Ця екологічна відповідальність формує ставлення до світу як до цілого, відчуття себе відповідальним за долю світу, формує стан звільнення від світу, і,

одночасно, усвідомлення своєї причетності до всіх його подій, розчинення в ньому, занурення в нього через об'єкт своєї любові, із котрим людина стає єдиним цілим. Таке двоїсте парадоксальне відношення до світу і є головною умовою актуалізації "Я" людини, про що ми зазначали вище.

Потреба у виправленні світу передбачає усвідомлення розходження між дійсним і належним (розумним), тобто теперішнім і майбутнім, усвідомлення принципу причинно-наслідкової залежності, вміння передбачити, вгадати наслідки тих або інших подій. Така націленість на майбутнє і дії по його здійсненню, звільнення із уз актуальної даності (дійсного) виражається в позитивному очікуванні плодів своєї діяльності, певних подій у майбутньому, що можна назвати *надією* як *рефлексією майбутнього*, без якої відповідальність неможлива. Це підтверджують дослідження провідних учених. Досліджуючи проблему відповідальності (І.Д. Бех, Т.Г. Гаєва, С.Б. Елканов, А.В. Лопуховська, Т.В. Морозкіна, А.П. Растигаєв, М.В. Савчин та ін.), науковці визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати *віддалені наслідки своїх учинків*, у неї розвивається висока сензитивність до моральних ситуацій.

Отже, *екологічна відповідальність є результатом розвитку особистості та її головної метою (що постає одним з суттєвих пріоритетів ноосферної освіти)*. Визначений розвиток виявляє декілька особистісних атрибутів, які одночасно є супутніми умовами розвитку Я, що були виявлені в ході нашого аналізу феномена "Я" людини і які є *аспектами екологічної відповідальності*: 1. Парадоксальний сплав станів включеності у світ і відокремленості від нього (синтез іманентності і трансцендентності), що актуалізує відчуття парадоксальності людського буття як діалектичної єдності взаємовиключних моментів, виявляє базальний, парадоксально-безсвідомий, діалектико-спонтанний, амбівалентний характер буття: *інстинктивно-безсвідомий аспект*. 2. Усвідомлення світу як цілісного універсуму: *ціннісний-світоглядний аспект*. 3. На основі властивості рефлексії майбутнього відбувається усвідомлення потреби в удосконаленні світу і відповідальність за його долю: *діяльнісно-творчий аспект*. 4. Емпатія, альтруїзм, любов: *емоційно-мотиваційний аспект*. 5. Усвідомлення детермінізму світу, тобто принципу причинно-наслідкової залежності, що приводить до розуміння розмаїття світу, а своя включенність у нього передбачає усвідомлення себе в різноманітних якостях і веде до розширення свого рольового репертуара: *когнітивно-рольовий аспект*.

Зазначене вище знайшло свою практичну конкретизацію у **концепції ноосферної освіти**.

Останніми роками в рамках Російської академії природничих наук ім. В.І.Вернадського (РАПН) колектив науковців на чолі із Б.О. Астафьєвим (автором *теорії генетичної енергоінформаційної єдності світу* [149–151]) і Н. В. Масловою (керівником відділу ноосферної освіти РАПН, автором концепції ноосферної освіти [1447; 1448]) активно розробляється, популяризується й упроваджується в практику, у тому числі і в Україні, концепція ноосферної освіти. Метою ноосферної освіти є формування гармонійного, цілісного, екологічно здорового *двохпівкульового* мислення, заснованого на функціональній єдності як логічного (лівопівкульового), так і образного (правопівкульового) мислення. Це той тип мислення, який може допомогти людині створити цілісну картину світу і здатний, на думку авторів, бути інструментом розв'язання глобальних проблем і переходу до ноосферному розвитку суспільства [938].

В основу розробленої методології ноосферного освіти покладена *загальна теорія генетичної енергоінформаційної єдності світу*, яка реалізує ідею співтворчості людини і природи та обґрунтовує закономірності існування системи Людина – Природа – Суспільство – Космос [105; 106]. Надзавданням ноосферної освіти є переорієнтація суспільства на творче осмислення еволюційної неминучості для людини освоєння і

використання нових методів енергоінформаційної саморегуляції. Це можливо за допомогою оволодіння новими можливостями еволюціонуючої системи головного мозку, єдиної нейроендокринної системи. Як вважають автори, екологічне, здорове, гармонійне мислення періоду ноосферного переходу ствердиться через зняття світоглядної установки антропоцентризму ("біосфера для людини") і становлення біоцентризму ("людина в біосфері"). Ноосферне мислення означає свідомий вибір людини на користь екожиття, позиції "я в природі", любові до природи, усвідомлення свого місця в природі і, нарешті, співтворчості людини і природи. Ноосферна освіта націлена на відновлення екологічної рівноваги на планеті і появу нової людини, відмінною рисою якої буде цілісне мислення. **Ключовими поняттями теорії є положення:** 1. Знання – інформаційно-образне віддзеркалення в свідомості індивіда закономірних, відтворювальних зв'язків між елементами об'єктивного і суб'єктивного світів. 2. Природовідповідність – відповідність природним процесам, структурам, закономірностям. 3. Екологічний імператив – об'єктивно необхідний етичний соціально-антропологічний принцип, що є імперативом співрозвитку людини, природи, суспільства. 4. Ноосфера – енергоінформаційне середовище поєднання індивідуального і колективного інтелекту та духовності на основі екологічного імперативу. 5. Ноосферний розвиток – усвідомлено керований ціннісно-орієнтований співрозвиток людини, суспільства, природи, за яким задоволення життєвих потреб населення здійснюється на користь інтересів майбутніх поколінь і Всесвіту.

Головним елементом концепції є біоадекватна (двохпівкульова, природовідповідна) методика освіти, що постає складовою Real-технології, яка є релаксаційно-активним процесом учіння, що включає набір послідовних дій учителя і учня, мета яких – сформувати в учнів навички роботи з навчальним мислеобразом (холодайном) через чергуванні етапів активності і релаксації. Відтак, біоадекватне (холодинамічне) викладання (що виявляє єдність світу, побудовану відповідно до єдиних законів природи) – це процес передачі знань, умінь і навичок шляхом організованого формування необхідних одиниць свідомості (мислеобразів) і реалізації укладеної в них енергії. Методика заснована на принципах багатоканальності навчання (у тому числі з використанням тест-фону і фіто-фону). Чіткість і послідовність етапів навчання зберігаються традиційними: сприйняття інформації (нового знання); формування вміння використовувати нові знання; тренування навичок використання нових знань [1665].

Таким чином, виховання цілісного мислення розглядається як метод психолого-педагогічної дії, який може слугувати інструментом трансформації переважно лівопівкульового мислення сучасної людини. Цей метод застосовується в рамках біоадекватних методик, які ґрунтуються на системному підході.

Основною характеристикою біоадекватного викладання є його відповідність природі людського сприйняття, екологічна чистота, націленість на розкриття вищого "Я" вчителя й учня через їх творчу взаємодію по всіх каналах сприйняття. Біоадекватна технологія освіти – основний процес формування двохпівкульового мислення, що організуються в єдину систему низки обов'язкових елементів [1447; 1448].

Оскільки новатори ноосферної освіти за основу брали інформоенергетичний підхід до свідомості людини, для його розуміння будуть корисними данні учених Центру інформоенергетичних технологій і Українського синергетичного суспільства. Відповідно до **інформоенергетичної парадигми**, людина є не фізична істота, що прагне набути стану духовності, а духовна істота, яка прагне стати фізичною з метою освоєння матеріального простору, що її оточує. Свідомість людини, як і Вселенського Розуму, є багаторівневою інформоенергетичною структурою торсіонних полів, що володіють певними параметрами і властивостями інформаційного характеру [1334; 1335].

Відтак, основою підходу до розуміння структури свідомості людини його автори

вважають зазначену вище парадигму формування і функціонування суспільства, суть якої полягає в системному синергетичному підході до пошуку єдиних законів формування і функціонування Всесвіту, людини і суспільств, як єдиного інформоенергетичного простору, що складається з множини інформоенергетичних нелінійних систем, які функціонують відповідно до синергетичних законів, що самоорганізуються [1334; 1335]. Основними джерелами інформоенергетики є Вселенський Розум, людська свідомість, егрегори соціумів і суспільства в цілому, Земля зі всіма її природними ресурсами, а також породжені людиною і суспільством продукти і відходи техногенного походження.

Обґрунтування ноосферної освіти впливає із теоретичних побудов Н.В. Маслової і Б.О. Астаф'єва, які розробили модель *розвитку науки як форми суспільної свідомості* [1665].

На першому етапі учені вивчали елементи природи, на другому – системи в природі і Світі, на третьому – системи систем. Відтак, на першому етапі досліджувався склад природних елементів, на другому – причинно-наслідкові відносини в природі, на третьому – динаміка системних відносин.

На першому етапі *класичної науки* застосовувалися переважно спостереження, опис, експеримент. На другому етапі – *некласичної науки* – використовувалися методи, що враховують позицію дослідника (особистісну компоненту). Елементи 1-го і 2-го етапів перейшли в 3-й етап – *постнекласичної або синергетичної науки*, яка спирається на методи міждисциплінарних досліджень, проектування, моделювання, історико-порівняльні методи, комп'ютерні технології та ін.

Головним методологічним принципом раннього, або **класичного** етапу, був об'єктивізм і математичний формалізм. Цю методологію використовували Р. Бекон, Ф. Бекон, І. Кеплер, Р. Декарт, І. Ньютон, Г. Лейбніц, Г. Галілей, М.В. Ломоносов та ін. На етапі **некласичної** науки виникають нові методологічні принципи: принципи відповідності і доповнювальності Н. Бора, принцип заборони В. Паулі, принцип невизначеності В. Гейзенберга, допускається суб'єктивність – принцип інтуїцизму в математиці і інших науках (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Э. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.).

У епоху *постнекласичної науки переважають синергетичні методи*. Грецьке слово “synergos” означає “спільну дію”. От чому системні підходи, інтегруючі багато можливостей науки, стають нормою разом з принципом екологізації, психологізації і холистичності (тобто цілісності). Представниками цього напрямку є Н. Вінер, Ф. Крік і Дж. Уотсон, І.Р. Пригожин, Ф. Капра, Г. Хакен, Д. Бом, Р. Сперрі, К. Прібрам, Р. Пенроуз і багато інших. У математиці розвивається напрям конструктивної математики А.А. Маркова. У біології – теорія функціональних систем П.К. Анохіна та ін.

На основі вивчення цих етапів складена хронологічна таблиць відкриттів, що включають 773 найбільших відкриттів і винаходів світової науки вказаних трьох етапів. Таблиця розміщена в книзі “*Основи Всесвіту*“ [149–151]. З початком третього тисячоліття стартував новий етап в розвитку науки, коли могутнє дерево синергетичної науки завдяки відкриттю “Закону Творіння трансформувалося в нескінченно величезне древо самоорганізації світової енергії – древо життя Світу, а збагнути це древо Світу може тільки космічна наука, озброєна комплексом Загальних Законів Світу”. Відтак, цей етап можна назвати етапом космічної наукою, об'єктом якої є цілісні, інформаційно-генетично єдині космічні системи. Предметом досліджень на цьому етапі стають Загальні Світові Закони і їх прояви, Закони Суспільства й осягнення світу.

На цьому етапі використовуються методи, раніше невідомі, біологічно адекватні Законам Світу (біологічний зворотний зв'язок, 5–8 нейроконтурів головного мозку, відповідно до Т. Лірі [1312–1319]). Переважно використовується методологія природовідповідності. На цьому етапі, як вважає Б.О. Астаф'єв, людство починає

осягати Загальні Закони Світу, Головний Закон Світу – Закон Творіння, інформаційно-генетичну єдність Світу і його ієрархічну організацію, визначає своє місце в світовій системі. Історично абсолютно необхідна диференціація наук привела до вагомих результатів – спеціальні закони у галузі фізики, хімії, біології тощо. При цьому диференціація наук привела до втрати зв'язку між різними науковими дисциплінами, тому необхідно було, об'єднавши досягнення різних наук і розвинувши їх, створити теорію єдиного Космосу. Така можливість з'явилася в кінці ХХ століття, коли виявилися Закони Суспільства, що забезпечують його стійкий розвиток.

У 70-і рр. ХХ столітті нобелівський лауреат Ілля Романовіч Пригожин писав, що було б справді дивом віднайти підґрунтя всіх наук, а в 1996 році Б.О. Астаф'єву, як він пише, вдалося відкрити певний енерго-інформаційний алгоритм Світу, який він назвав еволюційною константою і вивів його математичну формулу. Через 4 роки після цього (у 2000 р.) було сформульовано поняття Генома Світу, точний вираз якого був розшифрований ще через три роки – в 2003 році.

Відкриття еволюційної константи і Генома Світу дозволили Б.О.Астаф'єву вперше сформулювати визначення Закону як такого і **Закону Творіння**.

Закон – це правило структурно-функціональної організації Світу і його систем, нормоване Геномом Світу й обов'язкове для життєзабезпечення та успішного еволюційного розвитку.

Творіння систем Світу відбувається при взаємодії протилежно спрямованих енергоінформаційних сил, що реалізуються відповідно до алгоритму Генома Світу.

Геном Світу – це енергетичний алгоритм еволюційного розвитку інформаційно єдиного Світу (Космосу). Матерія – кристалізована енергія, а Космос – кристалізована генетично єдина енергія, що розвивається в двох протилежних напрямках, гармонійно взаємодіє і творить незліченну множину форм життя, які відрізняються структурно-функціонально за потужності енергій, що вміщуються в них, та їх енергетичних потенціалів.

Закон Творіння – правило перетворення енергії в енергоматерію, що визначається Геномом Світу і забезпечується нескінченною множиною інформаційно єдиних (взаємопов'язаних) форм життя. Водночас цей закон – структурно-функціональний порядок енергоматеріального Світу відповідно алгоритму еволюційного розвитку енергій, що визначає інформаційно-генетичну єдність Світу та його систем.

Закон Творіння є Головним, базовим Законом Світу, який дозволяє, на думку Б.О. Астаф'єва, визначити 47 Загальних Законів Світу. Вони опубліковані в трьох книгах (*“Теорія єдиного живого Всесвіту”* (1997 р.), *“Основи Всесвіту”* (2002 р.), *“Всезагальний Закон Творіння”* (2004 р.) [149–151]. Відкриті Загальні Закони Світу лягли в основу трьох блискуче розроблених класифікацій, створених академіком Н.В. Масловою, які викладені в трьох таблицях, подібних до таблиці періодичних елементів Д.І. Менделєєва. Вони включає 192 групи законів Людини, Природи і Суспільства. Кожна група відрізняється від інших потужністю закладеної в ній енергії. Про живу сутність Законів засвідчує той факт, що кожна з цих таблиць і закладених в них груп Законів несе в собі генетичний код. Цим кодом є алгоритм еволюційного розвитку Світу, тобто еволюційна константа, що, як зазначає Б.О. Астаф'єв, є встановленим фактом.

Іншими науковцями зроблені важливі кроки до космічної науки. Це праці видатних вітчизняних учених-академіків філософа-системолога автора теорії розвитку систем Ю.А. Урманцева, фахівців у галузі інформаційних наук – авторів видатних праць, присвячених сталому розвитку суспільства – О.Л. Кузнецової, П.Г. Кузнецової, Б.Є. Большакової, видатного психолога І.Н. Шваневої, генетика, що розвиває ідеї хвильової передачі генетичної інформації П.П. Гаряєва, фізика-теоретика та ін.

Все це дозволяє чітко уявити завдання освіти нового етапу. Тут є велика онтологічна складність: науку роблять окремі геніальні і творчі особистості, а учити

потрібно всіх. Ось чому освіта не може бути відразу космічною (а наука може!). Розуміючи складність переходу до нових вершин знань і умінь, автор концепції ноосферної освіти академік Н.В. Маслова обирає ключовим словом РОЗУМ (від грец. *noos*), тому освіта найближчого етапу названа ноосферною. Цей термін означає, що в найближчі десятиліття необхідно опанувати новими можливостями людського розуму, перш за все функціями 5-го нейросоматичного контура головного мозку (біологічного комп'ютера), за Т. Лірі. Вихід на цей контур адекватний квантовому переходу на новий, могутніший енергетичний рівень мислення й інформації – космічної інформації.

Нове вміння надасть нову потужність освіті: нелінійний шлях сприйняття інформації, тобто сприйняття одного об'єкту в одиницю часу зміниться сприйняттям за той же час цілісного гештальта (образу). До навчання залучаються душа, тіло, головний мозок людини, і кожний з названих параметрів людського організму має свої закони функціонування.

Загалом, ноосферна освіта націлена на перехід до цілісного мислення за допомогою оволодіння програмою 5-го нейросоматичного контура, який реалізовується на основі чистоти помислів людини, оскільки, як пише Б.О. Астаф'єв, цей 5-й контур дозволяє перевіряти істинність інформації на персональному рівні, на рівні душі – свого роду персональному детекторі брехні, а сама якість сприйняття дійсності учнем залежить від особистісних ціннісних (аксіологічних) ідеалів, формуванню яких сприяє ноосферна освіта. Уперше з'являється можливість налагодити процес навчання, орієнтований на особистість учня. Як пише Б.О. Астаф'єв, розроблена широко апробована система ноосферної освіти, що є дуже економічною та може упроваджуватися на державному рівні вже сьогодні [149–151; 1665]

Важливими є наслідки принципів ноосферної освіти для фізичного й духовного виховання молоді.

На основі результату вивчення філософських основ фізичного виховання Заходу і Сходу деякі дослідники звертають увагу на збіг приведених вище тверджень з ученнями філософів Заходу і Сходу, що мають тисячолітню давність. Так, наприклад, всі системи оздоровлення Індії і Китаю, мають філософську основу і базуються на засобах і методах, що дозволяють людині відчувати єдиний енергоінформаційний простір і управляти енергетичними потоками в людському тілі, що черпає енергію із Землі і Всесвіту [938].

Відтак, можна знайти окремі напрями впровадження принципів ноосферної освіти у навчально-виховний процес. Так, можна говорити про впровадження методів психофізичної саморегуляції [808]. Є окремі роботи, що стосуються використання прийомів релаксації в системі методик ноосферної освіти [105; 106]. Значний матеріал представлений в літературі, який висвітлює східні системи фізичного виховання і їх використання у навчальному процесі [601; 602; 2222], що говорить про певний синтез Східної і Західної мудрості.

Так, гімнастика Цигун як універсальний метод психофізичного тренінгу даоської йоги у всіх своїх різновидах має головною мету – акумулювати в організмі життєву енергію, контролювати і спрямовувати її рух для активізації всіх фізіологічних і психічних процесів в організмі [755; 756]. Освоюючи фізичний, енергетичний, психотехнічний і духовний аспекти майстерності, в ході практики Цигун, людина відчуває себе не як особистість, а як елемент Вселенської структури, чому сприяють вправи, наприклад, "проникнення в землю", "робота зі стихіями", "єднання з небесами і об'єднання Ян", "єднання із землею й об'єднання інь" і ін. [1549].

У традиційній національній китайській системі вдосконалення особистості і фізичної підготовки – "ушу" – генеральною функцією завжди була адаптаційна – визначення місця конкретного індивіда в контексті соціуму і культури за допомогою певного набору методик, основною метою яких було виховання певного типу

особистості, що відповідає ціннісним орієнтаціям тієї або іншої школи ушу і всього соціуму [755; 756]. Адаптувальна функція тайцзіюань і близьких за філософської основи систем ушу полягає у формуванні і вдосконаленні процесів, спрямованих на приведення в стан динамічної рівноваги системи "людина – середовище", що є необхідним для самозбереження всієї системи. На думку науковців, які адаптують тайцзіюань до західного стилю мислення, основна мета занять цією гімнастикою полягає, в спробі деактуалізації Его, особистісного начала і досягненні такого стану свідомості, коли адепт повністю ототожнює себе з Уселенськими силами [1037].

Останніми роками з'явилися цікаві дослідження [2278] психосоматичної техніки Стародавньої Європи, у яких вивчаються класифікація психосоматичних практик як різновидів фізичної культури [2278] та аналізуються і порівнюються психологія саморегуляції в китайській і європейській науці і практиці [1851]. Таким чином, фізичне виховання всіх історичних епох, всіх країн і народів носило цілісний характер, було природовідповідним, а його методики – біоадекватними. Про це свідчить, по-перше, його здоров'яформувальна і здоров'язберігаюча мета, по-друге, психофізіологічні закони функціонування організму людини, по-третє, спрямованість на вдосконалення механізмів психофізичної адаптації і саморегуляції, по-четверте, дія на психомоторну сферу людини і формування особистості [938].

Суттєво, що на етапі ноосферного переходу гостро стоїть питання про кризу мислення сучасної людини західної цивілізації, причину чого науковців вбачають у неекологічній експлуатації однієї з частин цілісного людського органу – мозку, тоді як інші симетричні органи людини працюють гармонійно. Так, як пише Н.В. Маслова, дисфункція правої півкулі мозку призвела до дисгармонійної роботи цілісного органу, що не відповідає принципу екологічної доцільності [1447; 1448]. У зв'язку з цим, на думку деяких авторів, доцільним є відродження стародавніх традицій, оскільки корекцію цієї дисфункції успішно можна здійснювати за допомогою засобів фізичного виховання і спорту, де всі локомоції управляються мозком, а специфіка переважної більшості видів спорту полягає у використанні право- і лівобічних рухів, тобто роботи правої і лівої півкуль [601; 602; 2222].

Виникає питання про перебудову педагогічного процесу, технології освіти у напрямі гармонізації і екологізації освіти на етапі ноосферного переходу. Відомо, що в спортивно-педагогічній і філософсько-соціологічній літературі практично відсутні спеціальні дослідження такого плану [601; 602; 2222]. Загальні підходи до розробки мети, завдань і змісту інвайроментальної педагогіки, зокрема з використанням засобів фізичного виховання, висвітлені в монографії Л.М. Нечепоренко [1618]. Нею визначений предмет вивчення інвайроментальної філософії освіти – Всесвіт і свідомість людини. У роботі колективу авторів [939] звертається увага на актуальність методу пізнання – переорієнтація мислення з екстравертного (спрямованого на зовнішній світ) на інтравертний (спрямованого всередину людини) стиль, що передбачає розвиток методологій "робота над собою". Передбачається, що таким чином людина освоюватиме систему самовдосконалення і гармонійного розвитку своєї особистості, а свою свідомість, розум вона спрямує на реалізацію основного свого призначення на Землі – збереження гармонії (здоров'я) як в окремих ланках, так і у всій системі "Людина – Суспільство – Природа – Всесвіт" [938].

Практичне впровадження біоадекватних методик викладання навчальних дисциплін в початковій школі представлено виданням біоадекватних підручників для школи, зразковими конспектами уроків, зокрема з фізкультури [262]. Вплив природовідповідної освіти на здоров'я молоді досліджують медики [1249], психологи [1232], педагоги [938]. Підкреслюється, що інвайроментальність фізичного виховання можна розглядати як спрямованість педагогічного процесу психофізичного виховання особистості людини на взаємодію з оточенням (контакт з людьми, тваринами, природою в конкретній обстановці і місці існування). Така взаємодія дає підставу

говорити про витоково закладену природовідповідну основу даного виду виховання, про його універсальні можливості при формуванні цілісного світогляду людини.

Відомо, що в спорті моделюються всі життєві ситуації. На практиці це виявляється в освоєнні вмінь і навичок контактної та безконтактної взаємодії з партнером, членами команди, суперниками в ході підготовки і участі в спортивному змаганні. У теорії і методиці фізичного виховання, фізіології і психології спорту, спортивній медицині розроблені і успішно використовуються методики психомоторної дії на організм, а прояви загальних законів закони біоритмів життєдіяльності людини, природи і Всесвіту знаходять віддзеркалення в засобах, методах і методиках фізичного виховання [265]. Широко відомі також і методики ідеомоторного тренування [808], які є прикладом виконання дій за допомогою енергоінформаційної функції свідомості.

Реалізація принципу біоадекватності є невід'ємною умовою і вимогою використання функціональних можливості обох півкуль мозку: розучування і виконання рухів право- і лівопівкульової спрямованості, обов'язкове використання вправ у взаємодії з партнером, предметами, різним середовищем (вода, земля, підлога, повітря) і ін. У різних видах спорту вивчення і вдосконалення спортивних вправ, їх використання в умовах змагань передбачає формування вмінь і навичок сенсомоторного сприйняття, необхідного адекватного реагування на звукові, світлові, колірні сигнали, рухливі у просторі та часі об'єкти, що сприяє розвитку сенсорної системи дітей та молоді [938].

2.4.3. Практичні засади праксеологічної мети

Збери всередині себе свої думки і в собі самому шукай справжніх благ. Копай всередині себе криницю для тієї води, яка зростає і твою оселю, і сусідську

Г. С. Сковорода [2145, с. 169]

2.4.3.1 Резонансне навчання

*Милый друг, иль ты не видишь, что все видимое нами –
Только отблеск, только тени от незримого очами?
Милый друг, иль ты не слышишь, что житейский шум трескучий –
Только отклик искаженный торжествующих созвучий?
Милый друг, иль ты не чуешь, что одно на целом свете –
Только то, что сердце сердцу говорит в немом привете?*

В.С. Соловйов

Коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття

М.П. Леценко [1309, с. 42]

Коли людина любить, вона проникає у сутність світу

М.М. Пришвін

Резонансне навчання тісно пов'язане з синергетичним принципом надслабких сигналів та концепцією універсального семантичного простору Всесвіту (як і з синергетичним принципом цілісності), яка впливає з філософського принципу єдності світу, а також із так званого антропного принципу [176]. Один із гносеологічних наслідків цих принципів виражається в ідеї, до якої були прихильні багато філософів, а саме – в ідеї тотожності буття і свідомості, згідно з якою закони об'єктивного світу і закони мислення виявляються ізоморфними. Тобто має місце збіг законів і форм мислення, що пізнає, із законами і формами об'єктивної реальності [731], коли, як писав Гегель, речі і мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) устанавлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту [952; 1589].

Існують три психічних виміри людини, що можна співвіднести з трьома формами осягнення буття – чуттєвим, раціональним і медитативним [2359], тобто правопівкульовим, лівопівкульовим і їхнім функціональним синтезом. Цікаво, що в стані медитації, спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі головного мозку людини виступають єдиним цілим [2782, с. 34-40]. Крім того, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору і часу [749], коли можна говорити про “особливий стан простору, зайнятому організмом у процесі життя, про особливу властивість життя робити помітними право-ліві властивості простору, що іншими природними явищами не виявляються” [347, с. 73]) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їхніми функціями так чи інакше співвідносяться багато головних функцій організму людини [604]. Будь-яка автоматична, мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної діяльності.

Зазначимо, що сприйняття світу людиною здійснюється в межах двох каналів:

1) через правопівкульове сприйняття забезпечується цілісно-континуальний відбиток дійсності, котрий деякі філософи називають мисленням “усім тілом”;

2) через канал лівопівкульового сприйняття забезпечуються диференційовано-вибірковий, дискретний відбиток дійсності. Відомо, що людина є поліфункціональною системою, що працює як у режимі цілісного, так і дискретного відображення й освоєння світу. Ці два режими можуть стикатися і переходити один у одного, коли конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може “перекодуватися” і одержувати фізіологічну проекцію, йому не властиву. Це перекодування виявляє феномен синестезії [532, с. 16].

Права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини [2729]. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при їхньому пред'явленні в праве поле зору [1676], у той час як конкретні предмети, образна інформація – при їхньому пред'явленні в ліве поле зору. Слід зазначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодійного аспекту музичної і вербальної інформації, а ліва – віддає перевагу її ритмічному малюнку. Таким чином, слова і взагалі вся вербальна і невербальна інформація може бути проаналізована з позиції її приналежності до “правої” або “лівої” інформації.

Півкулі головного мозку людини, що є її психосоматичним “фокусом”, виявляють достатньо просту сенсорно-когнітивну схему сприйняття світу, коли усе “континуальне” сприймається переважно правою, а усе “дискретне” – лівою півкулею, при цьому в загальне поле “континуально-дискретного” аналізу потрапляють всі елементи навколишньої дійсності, такі як ідея, звук, колір, форма, запах та ін.

Таким чином, можна говорити про концепцію універсального семантичного простору (В.В. Налімов) й універсальну (розуміючу) мову, що впливає з нього [1586–1594]. Дана концепція базується на численних уявленнях сучасних дослідників щодо універсального семантичного підґрунтя світу, внесок у дослідження якого зробили архітектор К. Александер (він створив спеціальну мову, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відбивають властивості Всесвіту [92, с. 126]), Ж.-П. Сартр (який “універсальний ключ” до тлумачення символів виявив у “психоаналізі предметів”, що був розроблений Г. Башляром) [2034, с. 69], В. Гумбольдт (у його типолого-універсалістському вченні про діахронічні універсалії як набір правил для деякої універсальної метамови [2680]).

Розглянемо психологію суб'єктивної семантики, що містить багато фактів, які допомагають осмислити проблему семантичного простору Всесвіту [842–844]. Тут можна говорити про функціонування певних “оперативних одиниць сприйняття”, що інваріантним чином реалізують актуальний опис об'єкта і дають можливість досліджувати різноманітні семантичні поля і простори. Наприклад, в експериментах

Н. Хенлі (1969) була виявлена подібність значення слів, що є назвами тварин. Виявилося, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, що дані респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957) отримані координатні вектори, котрі стійко характеризують поняття, позначені словами різноманітних мов у рамках різноманітних культур. Були виявлені стійкі зчеплення властивостей об'єктів. Дослідження, проведені по виявленню “актуальних координат досвіду”, призвели до висновку про те, що візуальні об'єкти (подані в геометричних формах) зовнішнього середовища досить стійко й інваріантним чином характеризуються реципієнтами, котрі при цьому уживають вербальний засіб опису цих об'єктів. Даний феномен виявляє “комплекси перцептивних універсалій” [133]. При цьому дослідники не виключають існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі (!) об'єкти зовнішнього світу.

Більше того, виявилося, що вербальні характеристики малюнків, запропонованих одному респонденту, можуть бути дешифровані іншим, який за цими характеристиками (за списком властивостей) спроможний побудувати (відновити) зображення, близьке вихідному. Все це переконує нас в тому, що в людства є стійкі комплекси уявлень про змістові властивості геометричних форм, таких, наприклад, як сніжинка, коло та ін.

Подібно до того, як звуки людської мови, як показали дослідження в сфері звукового символізму, змістовно мотивуються [842–844], так і окремі візуальні елементи середовища одержують подібну ж мотивацію і можуть оцінюватися в рамках вербальних описів, що укладаються в шкали “сила-слабкість”, “доброта-жорстокість”, “голод-ситість” та ін. Змістова мотивація зовнішніх стимулів характерна не тільки для звуко-візуального, але і тактильного аспектів сприйманої інформації [133]. При цьому зображення характеризуються в першу чергу не за їх специфічними геометричними властивостями (такими, наприклад, як колоконцентрованість, розірваність та ін.), а виходячи з емоційно-оцінювального (правопівкульового) компонента взаємодії з зовнішнім світом, коли геометричні форми постають як добрі і ворожі, спокійні, ласкаві тощо.

Більш того, перцептивний фон навколишнього середовища освоюється людиною саме на основі надання сенсорним стимулам середовища (або на основі витягування цих сенсорних стимулів) емоційно-оцінювальних характеристик, що свідчить про принципову єдність людини і навколишнього світу, про єдність фактологічного й етичного, що виявляється в антропному космологічному принципі.

Витоково будь-який об'єкт оцінюється (сприймається) на рівні право-півкульових, підсвідомо-симультанних механізмів психічної діяльності, коли виявляється феномен “першобачення” об'єкта як дещо нерозчленовано-цілісне [133]. При цьому активна саме права емоційно-оцінювальна півкуля, що виявляє процес оцінювання не об'єкта як такого, а його відношень і зв'язків, у тому числі і зв'язків із людиною, що його сприймає, зв'язків, що характеризують ціннісно-орієнтоване ставлення до об'єкта сприйняття, а не до його властивості. Надалі на перцептивній “арені” з'являється повторне сприйняття об'єкта (“другобачення”), що реалізується на рівні когнітивно-класифікаційних механізмів лівої півкулі, яка відбиває світ послідовно-вибірковим чином, охоплюючи “першобачення” концептуальною схемою.

При дослідженні особливостей сприйняття візуальних образів з'ясувалося, що оцінки слів і зображень часто не збігаються, коли зображення і приписуване йому поняття можуть оцінюватися протилежним чином [133, с. 37]. Це свідчить про наявність первинного універсального (підсвідомо оформленого) словника людини і про його повторні вербальні (свідомі) проєкції, які не завжди відповідають своєму джерелу, що призводить до феномена розірваності людини, протиріччя між свідомістю і підсвідомістю.

Можна говорити про такі сенсорні універсалії, розроблені Арнхеймом (1974),

котрий побудував візуальний словник, в якому, наприклад, витягнутий перехрест характеризує такі властивості, як холодність і чистота, а округлість – доброту та ін. Семантико-перцептивні універсалії роблять сприйняття більш економним.

Цікаво, що на думку гештальтпсихологів [571, с. 204], зміст або значення речі сприймаються нами так само безпосередньо, як її колір. Значення предмета “написано на його обличчі”, а тому він володіє “фізіогномічною якістю” у тому розумінні, у якому має цю якість людина, емоції котрої виявляються “на її обличчі”. У цьому контексті можна говорити про валентність речі, що доступна для сприйняття і не присвоюється об’єкту потребами спостерігача й актом його сприйняття цього об’єкта. Об’єкт репрезентує лише ті можливості, які він репрезентує.

Все вищевикладене дозволяє припустити, що як природний, так і штучний світи сповнені сенсом, що розкривається в сфері семантичного простору, картографія якого виявляється на основі концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Виходячи з вищевикладеного, можна говорити про реальність і дієвість так званого "резонансного навчання", яке виявляє феномен передачі інформації по невербальному чи екстравербальному каналу. Відомо, що великий відсоток інформації під час спілкування, проведення занять передається через невербальні засоби, такі як емотивний момент, жестикуляція та ін. Концепція універсального семантичного простору свідчить про те, що ідеї можуть передаватися згідно з механізмом, який ілюструється думкою, що "ідеї носяться у повітрі" [1448; 1731], та можуть втілюватися у феномені "колективного безсвідомого" (К. Юнг).

У біології, біохімії цей принцип виступає у вигляді "морфогенетичних полів" [677], утворюваних, як вважають, формою і поведінкою тваринних організмів, яка виступає чинником "формування причинності", що пов’язує несилним чином воєдино форми живої матерії за допомогою "морфогенетичного резонансу" [2797]. Тут можна говорити й про несилні квантові ефекти (І.З. Цехмістро [2510]). У синергетиці є ідея, що завдяки дифузії та реакціям певних речовин в організмі формується прообраз структури – морфогенетичне поле. У даному випадку це передбачає взаємодію не речовини, але форм речовинних утворень [2426]. Наведемо й явище "біогравітації" [780], парапсихологічні ефекти [779–781], ідею про голографічну енерго-інформаційну картину (К. Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом) і "діалектико-моністичний логос світу" [2359, с. 91], поняття "граничної реальності" [2767], "реальності неймовірного" [2426] тощо.

Таким чином, у науковий обіг вводиться поняття про голографічні одиниці мислення (мислеформи), що використовуються на шляхах пошуку методик потенціалізації особистості, чим займається фізик і психолог В. Вульф, з працями якого можна познайомитись у його книзі "*Холодинаміка*" [510]. Можна навести й дослідження І.М. Дмитрієвського, який розробив модель слабкої взаємодії біологічних об’єктів з різними компонентами реліктового випромінювання [744]. Цей науковець ураховує хвильову природу всіх об’єктів природи та пояснює резонансний зв’язок свідомості людини та Всесвіту, оскільки всі об’єкти володіють власною вібрацією. На цьому принципі може базуватися феномен "резонансного навчання" [див. 1731, с. 198-203], який полягає в тому, що учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, хто здатен навчатися швидко, і Б – ті, хто вчиться повільно. Учитель проводить урок за певною темою з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомилась. За цих умов група Б краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, невідомо як, але знання, які засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не "відфільтрується" через клас на рівні "ідей, які носяться у повітрі" (тобто обмін ідеями відбувається на невербальному, резонансному рівні). І потім, коли

цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидко й ефективно.

Отже, на підставі деяких феноменів, вивчених ученими, можна зробити висновок, що пам'ять природи побудована з "морфічних форм". Існує одна форма, котра описує решту інших. Чим більше людей розмовляє японською, тим повнішою є морфічна форма. Оскільки теорія Шелдрейка є наукова, вона може бути перевірена. Приміром, дослідники мають нову колискову пісню, написану турецьким поетом на мотив старої. Потім людей, що не знають жодного слова турецькою, просять запам'ятати обидві пісні – і нову, і стару. З'ясувалося, що вони заучують стару колискову пісню, повторювану декількома поколіннями турків, значно краще, ніж нову, що ледь з'явилася. Виявилось, що цей же ефект справедливий для інших мов.

Суттєво, що теорія "морфічного резонансу" здатна враховувати і передачу навичок, набутих шляхом навчання. Наприклад, у дослідженнях, що проводилися в 1920-і рр. гарвардським психологом Вільямом Мак-Дугаллом, пацюків учили плавати в лабіринті. Через кілька поколінь пацюки навчилися плавати в десять разів швидше, ніж пацюки першого покоління, що вказує на збереження цих придбаних навичок. Але ще більш інтригуючим моментом було те, що коли в інших країнах вирішили продовжити експерименти з плаваючими в лабіринті пацюками, виявилось, що піддослідні пацюки відразу почали з того рівня, якого тварини в дослідженнях Мак-Дугалла досягли лише через кілька поколінь. Відповідно до теорії "морфічного резонансу" пацюки Мак-Дугалла створили особливе поле, що послужило орієнтиром для інших подібних живих істот, дозволивши їм набагато швидше навчитися плавати.

Можна зробити висновок, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуваною багатьма, ніж вивчити щось відоме тільки деяким. Хоча Шелдрейк і вказує на можливість практичного застосування теорії, але ніхто ще не просунувся досить далеко у виявленні стійких морфічних зв'язків.

Все це дозволяє говорити про феномен "планетарного інтелекту", оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства [940, с. 8]. Як пише академік В.П. Казначєєв, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилось 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але наступила космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту [952].

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона "*Життєпотік: біологія несвідомого*", де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи його в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що

має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Отже, резонансне навчання залежить від перебування у стані відповідного резонансу, а настроювання на інформаційний потік тут подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі. Ця езотерична ідея розглядається Р. Шелдрейком з нової точки зору. Ідеї резонансного навчання знайшли свої втілення у практичному освітньому напрямку – "супернавчання" та методі В.М. Броннікова.

2.4.3.2 Метод В.М. Броннікова

Зв'язки – це створені Творцем конструкції, де всюди є Його Образ, Його Думка. У кожній клітині є каркас – це зв'язки. Кожна клітина пов'язана з іншими клітинами – це зв'язки. Кожний орган пов'язаний з організмом – це зв'язки. Людина пов'язана з Усесвітом – це зв'язки. Кожна людина – це Всесвіт!

А.Н. Петров [2305, с. 85]

Енергія, яка прямує за думкою, створює нашу реальність

Джасмухін [721, с. 13]

Незалежно від того, який предмет викладає, свідомо або на рівні підсвідомого педагог подає не " голу" інформацію учням, а поміщає її в почуттєво-емоційну сферу. Ця почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який, у свою чергу, є джерелом пізнавально-навчальної реальності, що діє на учня через слово, міміку, жести вчителя, арсенал засобів навчання, котрі він використовує. Отже, вчитель є творчим інформаційного образу, носіями яких є слово і дія вчителя

М.П. Леценко [1309, с. 42]

Метод розкриття надприродних можливостей людини В. М. Броннікова [1793] (хоча цей метод і знаходить потужну критику, зокрема й на сайті Російської академії наук у контексті боротьби з лженаукою) був досліджуваний у Московському державному університеті, науково-дослідному інституті Російської академії медичних наук, Українській академії медичних наук, науково-дослідному інституті фізико-хімічної медицини Росії, науково-дослідному інституті традиційних методів лікування Міністерства охорони здоров'я Росії, у науково-дослідному інституті мозку Російської академії медичних наук, науково-дослідному інституті психології Міністерства охорони здоров'я Росії й ін. (ми не аналізуємо зазначений метод на предмет його валідності, нас цікавлять, перш за все, методологічні засади резонансного навчання, які тут виявляються). Один з аспектів надприродних можливостей людини – формування у людини біокомп'ютера, який дає практично необмежені перспективи для саморозвитку: це і можливість робити найскладніші математичні операції, спроможність бачити з закритими очима оточуючий простір і людський організм зсередини, бачити структури атомів, клітин, розвивати різні феноменальні здібності людини (різні види пам'яті – фотографічну, музична, комп'ютерну, різноманітні можливості бачення, нестандартні засоби одержання інформації, такі, як сканування простору, телепатія й ін.). Цікаво, що для організації стабільної роботи біокомп'ютера потрібно вмикання в роботу правої півкулі головного мозку людини, яка домінувала у людини на початку її історичного розвитку, про що ми можемо дізнатися з книги Л. Леві-Брюля "Первісне мислення", де він, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність первісного пралогічного мислення від свідомості цивілізованої людини. Специфічність первісного мислення характеризується тим, що воно містичне, або магічне, у ньому немає розходження між природним і надприродним, сном і бадьорістю, частиною і цілим. У пралогічному мисленні пам'ять має цілком іншу форму й інші тенденції. Її можна порівняти з ейдетичною пам'яттю, що властива дітям.

Для того, щоб проаналізувати суть так званого методу розкриття надможливостей В.М. Броннікова, розглянемо особливості розвитку людини. Це дає уявлення про універсальну схему розгортання будь-якого процесу, що витоково виявляється як недиференційована сутність, де основні параметри процесу подані в прихованому,

латентному вигляді і поки що не виокремлюються для аналізу і виміру. Прикладом може слугувати феномен сингулярного стану матерії, у якому чотири види фундаментальної фізичної взаємодії (сильна, слабка, електромагнітна і гравітаційна) співіснують у вигляді так званої “великої об'єднуючої взаємодії”. Корпускулярно-хвильясті властивості елементарних часток також являють собою щось єдине у вигляді принципово нероздільної цілості. Усесвіт на його фундаментальному квантовому рівні також являє собою єдиний неподільний комплекс, елементи якого не диференціюються в силу властивої їм несилової (непричинної) взаємної кореляції.

Людина також витоково постає перед дослідником як дещо ціле: у дитини з перших днів життя аналізатори відчуттів ще практично функціонально не диференціюються: можливості візуальної модальності ще неадекватні, а слухова модальність практично ніяк себе не проявляє. Вся сфера чутливості в немовляти сфокусована в основному в площині кінестетики (моторно-тактильні відчуття). Якщо взяти до відома, що права півкуля головного мозку функціонально більше пов'язана з візуальною модальністю, ліва – з аудіальною, а функціональний синтез півкуль в основному пов'язаний із діяльністю кінестетичної модальності, коли саме в зоні кінестетичної репрезентації мозку в максимальному ступені перетинаються дві півкулі [1731, с. 109] (це виникає з того, що витоково в немовляти півкулі функціонально єдині і працюють за функціональною схемою правої півкулі), то можна дійти висновку: “квітка відчуттів” спочатку розкривається як єдиний кінестетичний аналізатор, а потім уже виявляються “пелюстки” аудіальної та візуальної модальностей.

Отже, стан неподільності внутрішнього і зовнішнього, людини (немовляти) і отчуженого її середовища, що найбільш повно виявляється в площині феномена органічної єдності ембріонального і материнського організмів, – даний стан єдності людини і світу реалізується в основному в сфері кінестетики. Цей висновок можна зробити і на основі виявленого факту: переключення сенсорної уваги на стимули тактильної модальності сприяє розвитку альфа-активності ЕЕГ, що відіграє роль чинника електричної активності, що синхронізує процеси головного мозку. Н. Вінер у книзі “Кібернетика” описав процедуру математичного аналізу енцефалограм людського мозку, який показав: на частоті альфа-ритму (близько 9-10 коливань на секунду) має місце процес часової селекції, при цьому альфа-ритм виконує роль синхронізатора електроритмики мозку. Обчислення Н. Вінера виявилися вірними. З позиції аналізу нейро-фізіологічної моделі мозку, обсяг пам'яті й інші характеристики перцептивних і когнітивних процесів є “функцією параметрів частот біоелектричної активності в діапазоні альфа-ритму” [1062].

Переключення ж сенсорної уваги зі стимулів тактильної модальності на стимули зорової модальності при закритих очах випробуваних приводить до депресії альфа-активності ЕЕГ, тобто до десинхронізації ЕЕГ, а повторне переключення уваги приводить до її відновлення [2273]. Отже, кінестетика активізує процеси синхронізації біоелектричної активності мозку, приводячи до функціональної єдності його півкуль.

Розвиток інших векторів чутливості сприяє формуванню індивідуально-егоцентричного статусу поведінкової і психофізіологічної роздільності внутрішнього і зовнішнього, людини і світу. Універсальна парадигма розвитку, що ми розробляємо, виявляє кінцеву інтегральну фазу синергетичної неподільності внутрішнього і зовнішнього аспектів людини, його свідомості і підсвідомості, соматичної і психічної, фазу синестезичної єдності аналізаторів відчуттів, коли три сфери відчуттів – аудіальна, візуальна і кінестетична – починають працювати в єдиній функціональній площині. Саме це приводить до розкриття надможливостей людини, що реалізуються у феномені біокомп'ютера, що є одним із результатів сучасних технологій розвитку людини. З позиції вищенаведеного аналізу суть даних технологій стає цілком зрозумілою. Всі вони так чи інакше витоково спрямовані на розвиток функціональних можливостей кінестетики, вдосконалення якої супроводжується одночасним функціонуванням двох

інших модальностей, коли вправи з розвитку кінестетичної чутливості робляться з відкритими очима в атмосфері певної активності й аудіальної модальності. Таким чином, розвиток кінестетичної модальності відбувається на фоні активності інших видів відчуттів, що повинно призвести до їхньої функціональної єдності і виходу на стан півкульового синтезу, що виявляє найдивовижніші феномени.

Можна вичленувати такий механізм активізації візуальної чутливості, що досягає рівня мікро- і телескопа. Між кінестетичною і візуальною (ейдетичною) модальностями встановлюється умовно-рефлекторний зв'язок, оскільки розвиток тактильної чутливості тут відбувається на тлі функціонуючого візуального аналізатора чуттів. Між кінестетикою і ейдетикою встановлюється певна психофізіологічна відповідність, коли кінестетичні сигнали підкріплюються візуальними. Після того, як така відповідність буде встановлена, а можливості кінестетичної модальності розширені, людина може з закритими очима сприймати кінестетичні сигнали зовнішнього середовища, що починають дублюватися візуальними сигналами на її внутрішньому зоровому екрані. Це в даному випадку і називається яснобаченням.

Розуміння методу, який ми розглянули вище, може бути поглибленим, якщо ми проаналізуємо трансперсональну психологію Станіслава Грофа, який у книзі *“Подорож у пошуках себе”* [649, с. 82-83, 174-177] розповідає про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, оскільки вони дозволяють трансцендувати (переборювати) рамки простору і часу нашого феноменального світу. Дані стани можуть виникати спонтанно в результаті стресів, потрясінь. С. Гроф протягом 30 років вивчав змінені стани свідомості внаслідок прийняття людиною різних психоделіків. Потім він винайшов свій метод ініціювання змінених станів, що базується на вивченні релігійного досвіду збагнення Вищої реальності. Даний метод був названий холотропним диханням, тобто диханням у найбільш швидкому темпі під особливу ритмічну музику. У результаті того, що через якийсь час (сеанс холотропного дихання може продовжуватися до 3-4 годин) біологічний час людини прискориться в результаті прискорення органічних процесів, викликаних швидким подихом, а також у результаті досягнення стану самогіпнозу, людина усе більш занурюється, регресує усередину свого життя аж до народження і нижче, переживаючи її як би заново. У процесі такого переживання стреси, негативні моменти людського життя одержують повторну актуалізацію, що приводить до звільнення від них. Трансперсональний стан свідомості дозволяє не тільки одержати психосоматичний доступ до багатьох куточків людського життя в минулому (а іноді і в майбутньому), але і перебороти просторово-часові обмеження нашої повсякденної свідомості. Створений С. Грофом напрям вивчення людини і Всесвіту є науковим і в цілому прийнятий психологами і психіатрами.

Трансперсональні переживання виявляють характеристики, що змушують піддавати сумніву більшість фундаментальних передумов матеріалістичної науки і механістичного світогляду. Будь-яке неупереджене вивчення трансперсональної області психіки приводить до висновку, що ці спостереження являють собою серйозний виклик ньютону-картезіанській (класичній) парадигмі західної науки. Люди, що пережили епізоди зачаття чи перебування в утробі матері, елементи свідомості тканин, чи органів кліток, здобувають при цьому з погляду медицини відомості щодо анатомії, фізіології і біохімії відповідних процесів. Переживання спогадів предків, досвіду расового і колективного несвідомого, минулих утілень також часто містять точні деталі архітектури, одягу, зброї, мистецтва, соціальної структури і релігійної практики відповідних культур чи періодів, навіть інформацію про конкретні історичні події. Люди, що переживають філогенетичні епізоди чи ототожнення з існуючими формами життя, знаходять їх не тільки справжніми і переконливими, але також отримують багато інформації щодо психології тварин, етології, їхніх специфічних звичок і особливостей репродуктивного циклу. У деяких випадках це супроводжується

архаїчною м'язовою енервацією, не характерною для людини, чи навіть складними діями, такими, як виконання шлюбного танцю.

Люди, що переживають епізоди ототожнення з рослинами чи їхніми частинами, нерідко подають важливі відомості про процеси, що відбуваються в них – проростання насіння, фотосинтезі в листках, ролі ауксину для росту, обміну води і мінералів у кореневій системі, про запилення. Часто зустрічається переконливе почуття свідомого ототожнення з неживою матерією чи неорганічними процесами – водою в океані, вогнем, блискавкою, діяльністю вулканів, ураганами, із золотом, алмазами, гранітом і навіть із зірками, галактиками, атомами і молекулами. Такого роду переживання теж можуть іноді приносити точну інформацію про різні природні процеси.

Особлива категорія трансперсональних переживань – телепатія, парапсихологічна діагностика, ясновидіння, передбачення майбутнього, психометрія, позатілесні переживання й ін. стає предметом експериментальних досліджень. Це єдиний тип трансперсональних феноменів, що обговорюється в академічних колах, хоча, на жаль, з чималою часткою упередженості.

Філософські труднощі аналізу цих станів збільшуються тим, що в незвичайних станах свідомості відображення матеріального світу переплітається зі змістом, що з погляду західної людини не належить об'єктивній реальності. Можна згадати тут юнгівські архетипи – світ божеств, демонів, деміургів, героїв, наділених надлюдськими здібностями, і складні міфологічні, легендарні епізоди. Однак навіть такі переживання можуть подавати точну інформацію про релігійний символізм, фольклор і міфологічні структури в різних культурах, раніше невідомих людині.

Існування і природа трансперсональних переживань порушують деякі найбільш фундаментальні припущення механістичної науки. Вони вимагають визнання таких немов би абсурдних уявлень, як відносність і умовність усіх фізичних границь, несилкові, непричинні (непросторові) зв'язки Всесвіту, комунікація за допомогою невідомих засобів і каналів, пам'ять без матеріального субстрату, нелінійність часу, свідомість, зв'язана з усіма живими організмами, у тому числі з нижчими тваринами, рослинами, одноклітинними і вірусами, і навіть неорганічною матерією.

Багато трансперсональних переживань включають недоступні безпосередньо органам чуттів людини події макрокосму і мікркосму чи періодів, що передують виникненню Сонячної системи, формуванню Землі, появі живих організмів, розвитку центральної нервової системи, появі homo sapiens. Усе це ясно вказує на те, що якимсь невідомим поки чином свідомість людини містить інформацію про весь Усесвіт, про все існування. Людина володіє потенційним емпіричним доступом до будь-якої його частини й у деякому змісті є всією космічною мережею, будучи одночасно мізерно малою її частиною, окремою і незначною біологічною істотою.

Грегорі Бейтсон, що досяг у своїй роботі блискучого синтезу точок зору кібернетики, теорії інформації і теорії систем, еволюційної теорії, антропології і психології [2715], дійшов висновку, що не тільки можливо, але і логічно необхідно припускати існування психічних процесів на всіх рівнях природних феноменів достатньої складності – на рівні клітин, органів, тканин, організмів, груп тварин і людей, екосистем і навіть Землі і Всесвіту в цілому. У цьому способі мислення наука знову прийшла до старого уявлення про існування іманентного Бога Спінози. Зовсім незалежно Джеймс Лавлок виявив у своїй книзі “Гейя” новий погляд на життя на Землі [2776]. Свідчення того, що тонкі гомеостатичні механізми, що підтримують сталість температури Землі і концентрацію ключових компонентів (солей, кисню, аміаку й озону) в атмосфері, океанській воді і ґрунті, змушують припустити, що Земля подібна розумному організму. До аналогічних висновків прийшли й інші дослідники [2791; 2793].

Трансперсональні переживання, як щось зовсім несумісне з механістичною наукою, співзвучні революційному розвитку різних наукових дисциплін, у якому виявляється нова наукова парадигма.

Зазначене вище має великі освітні наслідки, які, як вважають деякі науковці, відкривають нову еру в педагогічній науці разом із появою нової генерації людей – **"дітей індиго"**.

Діти індиго – термін, введений екстрасенсом Ненсі Енн Тепп у 1978 році для позначення дітей, яким, на її думку, властива аура кольору індиго (аура звичайних дітей є, як правило, золотистою). Пізніше з'ясувалося, що цей випадок не унікальний і дітей індиго з кожним роком стає дедалі більше. Їм притаманний певний набір рис характеру: успішності, висока духовність і великий запас знань про світ.

Термін вперше використовувався Ненсі Енн Тепп в 1982 році в книзі *"Як розібратися в житті за допомогою кольору"*. У наш час, на думку Тепп, 70 % дітей у віці до 10 років і 40 % у віці від 15 до 25 є "індиго".

Широкого поширення термін набув у 1999 році після успіху книги психологів Лі Керролла і його дружини Джен Тоубер *"The Indigo Children: The New Kids Have Arrived"*. До них часто зверталися батьки некерованих, гіперактивних дітей, у вихованні яких не спрацьовували традиційні методи. Психологи прагнули допомогти своїм клієнтам і раптом зрозуміли, що зробити це буде не так-то просто, оскільки, як вони вважали, світ зіткнувся з новим явищем – "дітьми індиго". Л. Керролл стверджує, що подібний феномен з'явився як наслідок спілкування з "носієм ангельської енергії", яку він іменує *"Крайон"* [1258]

Широку популярність термін здобув у кінці 1990-х завдяки його поширенню у джерелах, що мають відношення до руху "ню-ейдж".

Дітей індиго наділяють безліччю різних властивостей, від високого рівня інтелекту до телепатичних здібностей. Вважають також що "діти індиго" є "новою расою людей" [135; 206; 225; 891; 1251; 1258; 1279; 2472]. Явищу "дітей індиго" було присвячено декілька фільмів, а також велика кількість книг.

Сьогодні окремі науковці вважають, що у дітей індиго навіть структура ДНК видозмінена. Вони мають гуманістичну місію, яка полягає в тому, щоб покращити та збагатити духовно людство. Вважається, що цих дітей налічується близько 30 мільйонів.

У це важко повірити, а тим більше усвідомити. Скептично налаштовані педагоги і журналісти відзначають, що саме явище "діти індиго" носить характер містифікації. Крім того, велика частина властивостей "дітей індиго" давно відома психологам і описується діагнозом СДУГ (синдром дефіциту уваги і гіперактивність) [1279; 2472]. Відтак, волелюбність дітей-індиго – нормальний прояв дитячої натури, не пригніченої деспотичним вихованням. І тому в школі виникають проблеми з їх навчанням.

У 90-і рр. ХХ в. найбільші японські компанії ("Соні", "Міцубіши" та ін.), що мають потужні аналітичні і спеціальні служби, звернули увагу на цікаве явище: діти 90-х років народження набагато випереджували в своєму розвитку тих, що народилися в попередні десятиліття. Крім того, спеціальні прилади ("спектроаурометри) виявили своєрідне (колір індиго) свічення їх аур. Відсоток таких дітей був дуже високий – більше 50%. У результаті відповідних досліджень японські науковці встановили, що такі діти народжувалися і в минулому, але тільки з "синьою аурую". Проте й відсоток і кількість цих людей була набагато менша. На основі проведеної значної роботи японці дійшли висновку, що виявлений феномен останнім часом зумовлений впливом декількох чинників: радіації (після Хіросіми), тектонічних процесів (землетрусів), зміни якості складу води, повітря та їжі. На їх думку, розподіл людей індиго на нашій планеті має нерівномірний характер. Це явище притаманне лише народам, що пройшли через значні випробування, стреси світового масштабу (японці – один з таких народів). Крім того, як підкреслюють японські дослідники, виявилось, що діти індиго

народжуються як правило у малосімейних, а не багатодітних народів. У Європі більше всього дітей індиго народжується в Естонії, Фінляндії, в горах Європи – Піренеях, Альпах і Карпатах. Це відкриття стимулювало подібні дослідження і в інших країнах. Вважається, що США витратили на ці дослідження мільярди доларів.

Однак, незважаючи на широку популярність зазначеного явища, на сьогоднішній день не існує повністю науково верифікованих критеріїв, за якими можна чітко відрізнити їх від решти дітей. Ознаки, які приводяться різними авторами, можуть кардинально розрізнятися. Проте, можна виділити серед всієї різноманітності критеріїв деякі, які користуються найбільшою популярністю.

Індиго-дитина, яку можна розпізнати на другому-третьому році життя, по суті, навіть з народження може проявляти особливі риси. Перш за все, ці діти виявляють сенсотворчу орієнтацію, тобто вони спрямовані на пошук сенсу життя та раціонального пояснення навколишніх подій. Ніякого авторитаризму стосовно себе індиго не сприймають і починають активно протестувати. Невропатологи та вчителі нерідко нарікають на гіпертонус такої дитини (що є можливою, але не обов'язковою їх ознакою), але психологи і сучасні педіатри не рекомендують вживати медикаментозні засоби щодо такої дитини для зниження їх гіперактивності. Будь-яке втручання може спровокувати загострення складних, негативних рис індиго: наприклад, пригнічена дитяча гіперактивність нерідко обертається відчутними проблемами через 5-6 років.

Зрілу особистість індиго розпізнати достатньо легко. З тієї миті, як незвичайний малюк опановує навичками усної мови, розпочинається новий, неймовірний етап розвитку такої дитини, яка буде сама розповідати про себе, свої бажання, потреби. Утім, психологи вже виділили низку рис, за якими можна розпізнати індиго-дитину.

Наведемо перелік основних якостей і ознак, які, зазвичай, приписують "дітям індиго" і які характеризують їх як достатньо амбівалентних, подвійних і суперечливих істот (дослідники вважають, що саме обдаровані, талановиті особистості володіють амбівалентними якостями, що взаємно виключають одна одну):

- розвинена права півкуля мозку, що відповідає за емоційно-чуттєвий аспект психічної діяльності; великий творчий потенціал у поєднанні з високим рівнем інтелекту свідчить про адекватний розвиток і лівої півкулі мозку;

- імпульсність та неадекватність у відносинах з людьми, не завжди аргументовані вчинки, різкі перепади настрою і поведінки, непосидючість, енергійність, дефіцит уваги;

- інтерес і здібності до далеких один від одного наук, наприклад, до математики й історії, програмування і біології, хімії і географії і др.; схильність набувати знання емпіричним шляхом;

- роздвоєння особистості, емоційна неврівноваженість, уміння наживати собі "довготривалих" ворогів;

- здатність швидко освоювати комп'ютерні технології, відчуття органічної єдності людини і машини; швидкість виконання операцій, передбачення комп'ютерних вірусів, уміння їх виявлення і ліквідації; здатність "дистанційно" контактувати з комп'ютером (робота з машиною через вольові команди, а не за допомогою допоміжних засобів);

- любов до ризику, особливо в спорті, екстремальність (гірські лижі, сноуборд, гірський велосипед, скелелазіння та ін);

- значно розвинена інтуїція, здатність передбачати події, розвинене відчуття небезпеки;

- асоціальність, низький рівень комунікабельності, схильність замикатися в собі, аутизм, егоїстичність, висока самооцінка, неприйняття авторитетів, традиційних засобів виховання;

- індивідуалізм, небажання підкорятися і підпорядковувати собі інших; схильність до депресії; в окремих випадках нереалізований потенціал може призвести до трагічних наслідків, зривів, токсикоманії, наркоманії, алкоголізму і навіть суїциду;

– інтерес до езотерики та містики – від астрології до текстів Священного писання, знання багатьох маловідомих апокрифів, фактів, книг; уміння ними оперувати на практиці;

– апатія до колективних видів діяльності, а сам колектив при цьому може сприйматися як тимчасове об'єднання супутників;

– відчуття соціальної справедливості, небайдужість, підвищене відчуття відповідальності;

– ігнорування нецікавих проблем, уміння ці проблеми не помічати.

Загалом, із самого початку свого життя індиго-дитина демонструє оточуючим людям свою "піднесеність", "унікальність", "видатні якості", "панівність"; для неї не існує авторитетів і кумирів; всі свої вчинки він здійснює відповідно до власних відчуттів і імпульсів здорового глузду; без утруднень повідомляє вам про свої бажання; у неї власний погляд на оточуючий світ; будь-які провокування, домовленості, "традиційні виховні заходи" на неї практично не діють; дуже швидко пересичується заняттями і концентрується на чомусь одному, але на дуже короткий термін; схильна до фобій (зокрема страх втратити близьку людину або страх своєї смерті); віддає перевагу одержанню знань у процесі набуття особистого досвіду; у компанії звичайних дітей відчуває себе дуже незручно, може скаржитися батькам на те, що "її ніхто не розуміє"; швидко вибирає власний спосіб навчання і послідовно його реалізує, навіть якщо він суперечить думкам батьків і вчителів; часто порушує загальноприйняті правила і заборони; віддає перевагу творчим видам діяльності; може страждати на порушення сну; не витримує насильства ні над собою, ані над навколишнім світом (тваринами, рослинами, іншими людьми).

У цілому, від природи дитина-індиго дуже обдарована. Вона сама може не здогадуватися про те, що чудово малює, поки не потрапить до досвідченого і терплячого вчителя (захопити індиго справою – завдання не з простих). Він може не знати, яким неймовірним голосом, смаком, відчуттям прекрасного наділила його природа.

Завдяки своїм надздібностям діти індиго не ставлять зайвих питань. Вони ніби все знають про те, як народжуються діти, чому хворіють та помирають люди.

Існують методи перевірки "індиго-якості" дитини, які передбачають з'ясування різних аспектів її поведінки. Наприклад, батькам пропонуються такі питання, які можуть характеризувати їх дитину.

1. Чи притаманне вашій дитини виняткова чутливість на межі надприродного або здатність до яснобачення?

2. Чи поводить дитина себе краще тоді, коли вона перебуває наодинці, у природному середовищі?

3. Чи є в неї здатність відчувати неправду?

4. Чи є підозра щодо наявності у неї аутизму, порушення концентрації уваги?

5. Чи відчуває ваша дитина значимість своєї появи на планеті для виконання важливої місії?

6. Чи звертає ваша дитина увагу на квіти і світло навколо людей?

7. Чи непокоїться ваша дитина у процесі виконання діяльності, яка не вимагає винахідливого, творчого мислення?

8. Чи виражає ваша дитина невдоволення через світові проблемами, зокрема, через забруднення навколишнього середовища, природні катаклізми, корупцію, війни тощо?

9. Чи знає ваша дитина кращий спосіб виконання певних дій, того, що потрібно робити вдома і в школі?

10. Чи існують у неї куміри та визнані авторитети?

11. Чи усвідомлює ваша дитина свою особливу значущість, відчуття того, що вона гідна бути у нашому світі?

12. Чи виявляла ваша дитина надзвичайні здібності (наприклад, передбачення майбутнього та ін.)?

Вважається, якщо батьки визначили "так" на п'ять і більше запитань, є велика імовірність того, що така дитина може вважатися індиго.

Також важливо знати, що енергія індиго невичерпна, але саме гіперактивність дітей індиго створює їх батькам безліч труднощів. Головні помилки, яких вони можуть припускати, – це пригнічувати або жорстко контролювати таку дитину. Психологи,

які визнають феномен дітей-індіго, розробили правила спілкування батьків зі своїми незвичайними дітьми. Розглянемо деякі з них.

1. Ніколи не принижуйте її гідність. При цьому неважливо, чи зробите ви це на людях або тет-а-тет. Індіго не потерпить приниження і, швидше за все, помститься вам. Траплялося, що такі діти зверталися по допомогу до правоохоронних органів, до суду.

2. Не пропонуйте таким дітям неправдивої інформації, оскільки дітей із такою інтуїцією просто неможливо ввести в оману. Якщо ви не хочете, щоб між вами й дитиною була прірва, намагайтесь чесно говорити з нею про все, що її цікавить. У разі утруднення, спробуйте прикрасити правду і в кінці розмови обов'язково підбадьоріть дитину: "Ми справимося з цією проблемою!"

3. Надайте їй свободу вибору. Говоріть їй правду і частіше довіряйте її самостійному прийняттю рішення.

4. Прохання не перетворюйте на накази! Поважайте індіго-дитину. Авторитаризм і диктаторство вони не терплять і швидко знайдуть спосіб усунутися від обов'язків. Пропонуйте щось м'яко, але наполегливо і мотивуйте прохання реальними, а не вигаданими причинами.

5. Створюйте умови для творчості. Індіго обожає бути творцем, і завдяки цим особливостям з ним можна потоваришувати. Не зважайте на те, що в дитячій кімнаті стіни можуть бути забруднені аквареллю, обвішані паперовими моделями та ін.

6. Не нав'язуйте дитині-індіго своєї точки зору. Ваші думки її не тільки не хвилюють, але часто викликають відторгнення. До речі, вона може і вас записати в число тих, хто її "не розуміє". Поважайте її, товаришуйте з нею, постійно пам'ятайте, що ця людина належить до нового покоління дітей.

Роберт Окер (університет штату Вісконсін) у своїх роботах відзначає, що вихователі повинні бути новаторами в розвитку нової парадигми виховання – мають заново перевірити сенс, мету і функцію виховання і піднятися на рівень нової свідомості. Автор вважає, що освіта і виховання "нових" дітей базується на безумовній любові до них, що довіра до дітей індіго є пріоритетним чинником, який визначає успіх всього їхнього життя. Справжнє виховання має передбачати духовний, ментальний і фізичний рівень розвитку дитини. Завдання такого виховання – ввести дітей у самостійне життя.

Такий підхід можна проілюструвати словами Р. Окера, який, узагальнюючи сучасну освітню ситуацію, зазначає, що ми маємо вчити дітей як думати, а не про що думати. Наша роль зводиться не до того, щоб давати їм знання, а щоб навчати дітей мудрості. Мудрість – це не просто знання, але й уміння їх застосувати. Школа майбутнього має розвивати здібності і навички дитини, а не примушувати зазубрювати історичні дати і факти. Не слід заважати дітям відкривати світ і шукати в ньому власну правду. Критичне осмислення і вирішення проблем, що стоять перед ними, розвиток творчого уявлення, виховання чесності і відповідальності – такі основні завдання системи освіти в ХХІ столітті.

2.4.3.3 Методи "супернавчання"

Свідомість – універсальне явище, яке існує всюди: і в найбільш малих, і в найбільш великих об'єктах Усесвіту... Свідомість в атомних і молекулярних неживих системах уявляється нам пасивним (непроявленим) зовсім не через його відсутність, а через мікроскопічність елементів, які складають ціле і через нашу неспроможність побачити його в даній системі в дійсному світі
Р.І. Полонніков [1848, с. 26]

Методи "Супернавчання" (СН) концептуалізовані науковцями на основі систематизації деяких ефективних навчальних та розвивальних технологій [1731], оскільки вони так чи інакше використовують принцип синергетичного зближення свідомості та підсвідомого. Методи, що лежать в основі СН, значно прискорюють

навчання і полегшують розуміння навчального матеріалу. СН фокусується навколо системи методів, таких, як метод переходу в антистресовий стан, тобто найкращий стан як для розуму, так і для тіла при вирішенні проблеми, яка постала; покроковий, поступовий метод засвоєння інформації; метод використання музики для розвитку пам'яті, збудження мозку, встановлення зв'язку з підсвідомістю; метод використання всіх розділів вашого мозку, усіх почуттів, емоцій і уяви для підвищення психофізіологічної активності та продуктивності; метод, що дозволяє уникнути недовіри до навчання і змін.

В основу СН покладені роботи Г. Лозанова (засновника сугестології) [1338; 1339] і інші джерела, такі як древня Раджа Йога або трансова наука, софрология, наука про гармонійну свідомість [596].

Розглянемо один з прикладів застосування СН. У лекційному залі університету Токай (Японія) чотириста студентів інженерної спеціальності дихають в унісон. М'яка мелодія задає ритм вдиху і видиху відповідно до ритму читання професором лекції, узятій з його книги "*Електрика і магнетизм*". Коли ж Хідео Секі закінчує своє читання, світло гасне, і на великому екрані оживають яскраво розфарбовані діаграми. Відповідно до ритму зміни багатобарвних слайдів грає спокійна музика, спочатку "*Air in G*" Баха, потім "*Часи року*" Вівальді. Коли ж зникає останній кадр, студенти закривають очі і розслаблюються, слухаючи спеціально підібрану музику в стилі бароко. Знаходячись у такому комфортному стані, вони знову слухають, як професор повторює ту ж лекцію, але цього разу вже повільніше, дотримуючись ритмічних тактів музики.

А житель Нью-Йорка Б. Гамільтон довів на власному прикладі, що СН прекрасно працює, навіть якщо ви займаєтеся їм один, у своїй власній квартирі. Під час безпосередніх занять з СН Гамільтон спочатку відводить кілька хвилин для переходу до стану, "найкращого" для запам'ятовування знакової та графічної інформації. Він приводить своє тіло в стан повного комфорту, потім заспокоює свій розум і зосереджується, використовуючи всю повноту уяви; після цього він розв'язує кілька нескладних задач для розминки. Відчувши себе готовим до навчання, він умикає магнітофон і прослухує запис відповідно до заданого ритму, коли чотири секунди подання інформації чергуються з чотирма секундами повної тиші. За цих умов Гамільтон дихає синхронно з записом. Коли що-небудь говорить, він затримує подих, вдихаючи і видихаючи в моменти пауз. На додаток до ритму, інформація вимовляється з трьома різними голосовими інтонаціями – нормальною, тихою і приглушеною; голосною і командною, причому вони постійно чергуються. Під час кожного заняття Гамільтон умикає спеціальну касету з музикою для СН. Після цього він лягає і закриває очі. Тепер він знову прослуховує той же самий урок, але цього разу супроводжуваний музикою в стилі бароко з ритмом у 60 ударів на хвилину. У той час як чарівні звуки музики пронизують всю його істоту, Гамільтон легко переключається з тригонометрії на насичені твори Баха [1731].

СН використовує принцип задоволення, почуття радості, гарного настрою, що може ініціюватися самостійно кожною людиною. При цьому почуття радості рекомендується витягати зі своєї пам'яті, воскрешаючи прекрасні моменти свого життя. Далі почуття радості може закріплюватися за допомогою "якоря" – методу, розробленого нейро-лінгвістичним програмуванням (НЛП), що дозволяє виробити умовний рефлекс радості, наприклад, на тлі певних дій. Повторення цих спеціальних дій (наприклад, схрещення пальців) може викликати потрібне відчуття. При цьому СН використовує і принцип релаксації, коли розум, знаходиться в робочому стані, а тіло розслаблене і наповнене позитивними емоціями. Можна згадати радість, що ви відчували, будучи дитиною, просинаючись вранці у день вашого народження, очікуючи подарунків, іграшок, вечірки.

Серед викладачів прискореного навчання відповідно до інструкцій Г.К. Лозанова вже давно стало популярним навчати людей, як подружитися з відчуттям дитинства,

що знаходиться усередині, при проведенні занять, під час яких ви можете навчатися так само ефективно, як і дитина. Одна з причин, чому в класах з СН використовуються танці, спів, малювання, ігри, – необхідність зруйнувати дорослу людину і знову відродити до життя дитину, яка є тією, котра від природи володіє надздібностями до навчання, характеризується відкритістю та свіжістю сприйняття.

Подібний метод переходу в потрібний для СН стан полягає у використанні "спускового гачка", (своєрідного "якора"). Ч. Адамсон, викладач англійської, створив один з таких "гачків", використовувачи кілька квадратних метрів простору в класній кімнаті Шіцуока-інститута науки і технологи в місті Фукура в Японії. Студенти Адамсона уникали задавати питання англійською мовою. Як він міг стимулювати їх робити це? Коли його учні задавали хоч якісь питання, він переходив на ту ділянку аудиторії, де звичайно не стояв. І коли питання не задавалися, він знову йшов на це ж саме місце, якого в інший час уникав. Незабаром для того, щоб перевести клас у стан задавання питань, йому було досить перейти на певну частину аудиторії. Зрозуміло, що за цією методикою можна створювати "спускові гачки" як для себе, так і для інших, незліченною безліччю способів, використовуючи для цього жести, голос, позицію і навіть відкашлюватись [638; 639].

Ще один метод ініціації потрібних станів розробив Л. Сільверман з Нью-Йорка, що є дослідником "порад" з підсвідомості. Підсвідомі поради (впливи), звичайно у візуальній чи аудіоформі, це те, що надходить до нас за гранню свідомого сприйняття. Для того щоб перевірити, як підсвідомі поради впливають на процес навчання, Л. Сільверман і Р. Брайан-Текер свідомо вибрали несприятливе середовище. В одній спеціальній школі вони попросили 64 підлітки з порушеною психікою і карним минулим три рази на тиждень дивитися у світловий прилад, тахістоскоп. Принцип його дії заснований на чергуванні спалаху і п'ятми. На задній стінці цього приладу була написана фраза, але спалах світла був такий короткий, що вона не сприймалася на свідомому рівні. Через кілька тижнів роботи за такою методикою хлопці здавали стандартний тест з читання, і тут з'ясувалося, що вони стали читати краще. Їхні результати виявилися значно вищими, ніж результати контрольної групи. Крім того, незрівнянно зросли їхні успіхи з математики і відповідно обсяг виконуваних ними домашніх завдань. І навіть їхня поведінка поза уроками покращилася.

Застосування даного методу для дорослих мало теж сприятливий вплив. Коли експериментатори нарешті відкрили учням послання, що діяло на їхнє внутрішнє мислення, то учні були приємно здивовані, але аж ніяк не шоковані. Досить абсурдне послання говорило: "Ненька і я – нероздільні". Уже протягом 25 років це вставне повідомлення ("ненька") допомагає у зниженні ваги, у грі, у досягненні успіхів по математиці. У якості підсвідомого "спускового гачка" можна використовувати безліч послань, однак "ненька" виявилася одним з найбільш ефективних. Психологи присвятили не одну статтю поясненню причин, чому саме ненька робить такий ефект. Одне з пояснень полягає в тім, що це слово вводить людину в резонансний синергетичний стан, у сферу єдності з Усесвітом (матір'ю) і повноти існування. Варто сказати, що "ненька" – це тільки невелика частина з величезного набору впливу на підсвідомість, який може використовуватися з метою навчання. Слід сказати, що будь-який метод впливу на свідомість людини через її підсвідомість може бути використаним для навчання.

Так Т. Махоні використовує принцип поєднання музики СН з підсвідомими посланнями, що значно активізує вплив, коли музика і ритмічне повторення значно підсилюють ефект послань. При цьому, як засвідчили експерименти, ефект підсилюється, якщо включити в музику мотив прощення. Наприклад, загалом запис може звучати так "Ненька і я єдині. Я прощаю неньку за те, що вона ..." (Пропуск можна заповнити, приміром, фразою "чекала від мене занадто багато".) За цією фразою має йти: "Я прощаю неньку за те, що вона не чекала від мене багато. Я прощаю себе за

те, що я чекав від себе багато. Я прощаю себе за те, що не чекав від себе так багато. Я переходжу межі, очікуючи від себе занадто багато". У такий спосіб можна перелічувати реальні особистості, що зустрічалися у житті.

На одну музичну касету Т. Махоні поміщає до двохсот послань, окремі з яких тісно взаємно пов'язані. Вона з'ясувала: для того, щоб розум зміг обробити послання та трансформувати поведінку людини для одержання кращих результатів, необхідне прослуховування таких касет понад тиждень. Даний принцип може використовуватися й у процесі вивчення конкретних дисциплін. Так, якщо людина хоче допомогти собі у вивченні, наприклад, іспанської мови, Махоні радить використовувати техніки СН під час пильнування. Потім, коли ви починаєте засинати, спробуйте злитися з іспанською мовою, уявіть собі, що вивчення іспанської – це задоволення. Скажіть собі: "Іспанська дається мені легко, без зусиль, я чую іспанські інтонації, жести легко лягають на іспанські фрази, я говорю швидко...". Махоні з'ясувала, що такий подвійний підхід дозволяє людям успішно здавати іспити і тести.

Отже, створення власних касет з потрібними посланнями для підсвідомості дозволяє досягти успіху в тій або іншій професійній діяльності, при цьому людина буде чути свій власний голос (Махоні з'ясувала, що якщо використовується чужий голос, то підсвідомість легше сприймає жіночий, а не чоловічий). Було також з'ясовано, що послання можна інтегрувати у психіку людини і під час сну.

СН використовує і метод самодистанціювання (дисоціації), коли людина персоналізує свою підсвідомість з уявним "Джорджем" і вчиться спілкуватися з ним, переводити свої проблеми в таке русло, щоб "Джордж" вирішував їх. Наприклад, під час іспитів (після того, як ви подумки відповісте на питання усе, що знаєте) пропонується закрити очі, вісім разів повільно і глибоко вдихнути і попросити "Джорджа" увести необхідні відповіді у вашу свідомість.

Особливе місце в СН займає музика, що дозволяє розкривати внутрішні ресурси психіки людини. Дослідники з'ясували, що деякі види музики, написаної композиторами минулих століть, які творили в стилі бароко (наприклад Вівальді, Телеман і Бах), впливають на розум і пам'ять. Ці старі майстри створювали музику у відповідності до спеціальних формул, які з давніх часів передавалися з покоління в покоління музичними школамиєєєєє.

Дослідники з'ясували, що саме частина з повільним темпом творів бароко – *largo*, або *andante* з темпом, який варіюється від 55 до 65 ударів на хвилину – дає посилення навчального ефекту. Композитори бароко часто створювали цю повільну, заспокійливу, безтурботну музику для струнних інструментів, таких як скрипка, мандоліна, гітара, клавесин, що дають звуки, багаті на природні високочастотні гармоніки. Сьогодні відомо, що ці високочастотні звуки буквально фізично вливають енергію в мозок і тіло людини.

Створюється враження, що повільна музика бароко синхронізує роботу тіла і мозку. Музика ініціює в людині стан активного відпочинку. Вважається, що розслаблене тіло плюс насторожений розум є ідеальним станом для найкращої продуктивності. При цьому виявляється синергетичний ефект з'єднання процесів збудження і гальмування.

У цілому дослідження свідчать: синхронізація функцій півкуль головного мозку (до чого за допомогою музики СН можна прийти протягом декількох хвилин) є основою дзен-медитації. Така синхронізація робить діяльність мозку людини цілеспрямованою й надпродуктивною.

До подібного висновку дійшов і Г. Лозанов, який з'ясував, що названа їм "математичною" повільна музика в стилі бароко здатна викликати в учнів у стан збудженої розслабленості, тобто з'єднувати функціонально полярні процеси організму. Саме тут він побачив метод індукування оптимального стану для навчання. Такий "музичний" стан здатен замінити стан сну, необхідного при навчанні під час сну. Таке

прискорене навчання можна проводити всюди, коли студенти, що прослуховують спеціальну музику, досягають оптимального функціонального стану непомітно для себе, без впливу якихось зримих джерел: гіпнотичного навіювання, механічного збудження; через періодичний спалах світла або періодично повторювані звуки, без використання прийомів йоги. Прослуховування розслаблюючої повільної музики бароко дало можливість цьому методі знайти широке застосування в різних областях освіти [1338; 1339].

Г. Лозанов переконаний, що людська пам'ять не має границь. Його експерименти з використанням гіпнозу показали, що всі ми володіємо надпам'яттю, що ініціюється нашою підсвідомістю. А. Новак і Г. Лозанов змогли зв'язати воедино різні дані й побудувати цільну систему сугестологічної освіти, що дозволяє засвоювати великі масиви інформації. Як і під час навчання у сні, інформація тут подається шляхом чотирьохсекундного потоку інформації, який переривається чотирьохсекундними паузами. Кожен "блок інформації" повинен складатися не більш, ніж із семи або восьми слів (правило 7 ± 2). Як і при навчанні у сні, тут використовується спеціальна інтонація. Дослідники обчислили ідеальне число повторень, тривалість уроку, послідовність подачі матеріалу. Тести показали, що музика, написана для струнних інструментів із властивим їй багатством гармонійних обертонів, дає кращі результати порівняно з музикою, написаною для духових інструментів, горнів або органа. Також було показано, що найкращі результати дає музика з темпом від 60 до 64 ударів на хвилину, і вона допомагає поліпшити пам'ять узагалі. Г. Лозанов і А. Новаков з'ясували, що повільна музика бароко може бути в дійсності названа музикою суперпам'яті. Повільний її темп також додає внутрішній зміст відчуттю "розширення часу". А поєднання читання текстового матеріалу з прослуховуванням спеціальної музики пов'язувало воедино діяльність правої і лівої півкуль мозку, і, як з'ясував Лозанов, при цьому дані чітко закарбовувалися у пам'яті.

Використовувана послідовність з "активного" концерту і наступного за ним "пасивного", складеного з повільної музики в стилі бароко, являла собою комбінацію, що здійснює на людину "вибуховий" вплив.

Основні складники музики, що зможе допомогти нам прожити без стресів перераховані нижче:

- Темп у 60 ударів на хвилину, який нейтралізує роздратування, поліпшує пам'ять та дозволяє легко взаємодіяти з підсвідомістю.
- Певні послідовності звуків і гармонік, що вводять у стан резонансу з гармонійними елементами у Всесвіті.
- "Ударні" частоти, що допомагають сконцентруватися.
- Високочастотні звуки, що наділяють енергією наші розум і тіло і допомагають розв'язати цілу низку проблем.

Можна говорити і про таку технологію впливу музики, де використовується "активний" концерт СН, що являє собою написану у високому темпі понадвисокочастотну класичну музику, як, наприклад, концерти і симфонії Моцарта для скрипки. Для того, щоб займатися СН за допомогою цієї музики, пропонується записати весь текст матеріалу, що вивчається, разом з фоновою музикою, при цьому нова інформація буде посилено передаватися в мозок за допомогою життєво важливих для розуму високочастотних звуків, що, як вважають деякі дослідники, виконують функцію енергетичної підзарядки нашого тіла. Цей концерт СН – особливо якщо використовується добірка з творів Моцарта – складається з музики зі спектром частот від 7000 до 8000, який, як було показано в результаті досліджень, робить максимально швидко підзарядку мозку. Музика для струнних інструментів, використовувана в першому 60-тактовому концерті СН, має звуковий спектр до 5000 Гц. Для активного концерту пропонується використовувати всю конкретну симфонію або концерт, а не фрагменти з нього, як при використанні повільної музики в стилі бароко

Коли ваш матеріал для вивчення записується зверху високочастотної музики, послідовність музики, мелодії і її динаміка (тихі і голосні ділянки і соло для різних інструментів) змішуються з навчальним матеріалом, щоб допомогти закріпити матеріал у пам'яті.

Нескінченна розмаїтість почуттів та емоцій людини є частиною СН, що спрямоване на активізацію і синергійну активізацію всіх аналізаторів чуттів, емоцій, уяви. Тут навчальна інформація може бути підкріплена запахами. Так можна користуватися кольоровими маркерами з різними запахами, що фіксують окремі види навчальної діяльності (наприклад, коли учні пишуть диктант, вони можуть користуватися маркерами теплої колірної гами з запахом лимона, а коли роблять арифметичні задачі – маркерами холодної колірної гами із запахом вишні. Було показано, що під час іспиту такий метод допомагає учням більш успішно справитися з завданнями.

М. Ленг з університету Айдахо проводила уроки СН зі своїм маленьким сином на фоні приємного запаху парфумів. Ф. Стауб з Єльського університету використовує принцип "навчання за допомогою запахів". Так він просить студентів свого курсу вивчити набір слів зі словника, і в той час як вони заучують цей список, кімната починає наповнятися важким, солодким запахом шоколаду, що провокує слиновиділення. І хоча Ф. Стауб не просив студентів визубрити ці слова, через два дні він перевіряв, наскільки добре вони їх запам'ятали. І знову в повітрі висів солодкий запах шоколаду. Виявилось, що ті, хто вдихав запах шоколаду як під час навчання, так і під час тестування, запам'ятали слова набагато краще, ніж студенти з груп, де не застосовувався шоколадний запах. Ф. Стауб пропонує асоціювати різні аромати з різними предметами навчання.

Дослідники з Канади також дійшли висновку, що запах поліпшує словникову пам'ять. Вони використовували для досліджень парфуми й есенцію жасмину. З'ясувалося, що пробудження пам'яті не залежить від конкретного запаху, що вдихають студенти; знов-таки ключовим було застосування того самого запаху як під час навчання, так і при відтворенні матеріалу. Вивчаючи можливості запаху, Ф. Стауб перейшов до промислових досліджень. Крім всього іншого, він працює над використанням різкого запаху при підготовці команд пілотів у випадках позаштатних ситуацій. План підготовки передбачає таку схему: виникає небезпечна ситуація, і одночасно із загорянням попереджувальних вогнів з'являється запах, що змушує команду прореагувати і згадати необхідне якнайшвидше. На відміну від інших відчуттів, запах впливає безпосередньо на мозок.

Варто сказати, що запахи, впливають на кінестетичну сферу людини, що є базовою, оскільки, як ми вже писали, аналізуючи метод В.М. Броннікова, спочатку народжена дитина володіє тільки кінестетичними можливостями, у той час як її слух і зір починають функціонувати через певний проміжок часу, немовби відокремлюючись від кінестетики. Тому кінестетичні аналізатори можна вважати синергійним перцептивним полем, у сфері якого активізуються пам'ять про натальний і ранній постнатальний періоди розвитку людини, які можна визначити як "райські". На цьому принципі працюють ароматерапевти. Як довели психологи Кембриджу, від запаху ромашки значно зростала здатність людей запам'ятовувати живі позитивні образи. Ромашка також поліпшує настрій людей і знижує виникнення негативних фантазій і сцен із гнітючим враженням.

Ще один зі шляхів СН – це рольові тренінги, що дозволяють звільнитися від принципу ототожнення себе зі своїми соціальними ролями, що розвивають уміння використовувати ресурси різних ролей. Найшвидший шлях до формування певного вміння – це уявити себе іншою людиною і перейняти її здібності, стиль поведінки та діяльності, завдяки цьому копіюється й функціональний стиль організму. Така рольова підготовка може проходити на рівні гіпнотичного трансу. Тут можна говорити про

метод "штучної реінкарнації" В.М. Райкова, спрямований на виявлення і розвиток прихованих талантів людини. За допомогою цього методу в студентів, що вивчають, наприклад, природничі науки, чия здатність до малювання обмежувалася вмінням виконати олівцем нескладний рисунок, раптово з'являвся талант у галузі образотворчого мистецтва, а для деяких з них воно навіть стало професією. Коли В.М. Райков переводив їх в інший стан (це була нова форма глибокого, але активного гіпнозу), вони починали цілком відчувати себе Пікассо, Рембрандтом або Рафаелем, і здавалося, що талант виникає просто нізвідки. У постгіпнотичному стані деякий рівень умінь, що був ініційований у гіпнотичному трансі, залишається.

Штучна реінкарнація допомагає наділяти людину вміннями та інформацією, що виникають ніби з повітря, активізувати латентні ресурси людської психіки. Експерименти засвідчують, щоб активізувати ці ресурси, нам іноді необхідно відсторонитися від свого життєвого шляху. При цьому таке порушення ідентифікації особистості пробуджує певні здібності, оскільки такий досвід дозволяє проникнути в безмежні схованки "колективної підсвідомості". Створюється враження, що люди з розвиненою сферою уяви можуть черпати знання з колективної підсвідомості. Саме тому телефон практично одночасно винайшли п'ять чоловік, і саме з цієї причини Т. Едісона у свій час звинувачували в тому, що він телепатичним чином читає думки інших учених.

Р. Уоллес використовувала у своїй роботі принцип перевтілення, названий "*Голова ретельного спостерігача*". Учня Уоллес подобалося ставати "поліпшеною версією самих себе", використовуючи очі, почуття і розум спостерігача для такого ж ретельного розуміння будь-якої ситуації, як і спостерігач. Уоллес розробила свого "ретельного спостерігача" на основі книги Венгера "*Надягаючи голову генія*". Слід сказати, що така заміна голів – це перевірений часом метод, що використовували як індуїстські, так і західні вчителі вже багато століть.

Даний висновок укладається в пояснювальну модель Р. Шелдрейка, автора теорії "морфічного резонансу" і багатьох інших подібних теоретичних побудов, про що ми вже писали [677; 2797]. Вони базуються на новій нелінійній синергетичній науковій парадигмі, яка виявляється у роботах О.Г. Гурвича, І.Р. Пригожина, Р. Шелдрейка, А. Янга, Ф. Чу, Д. Бома, К. Прібрама, Ф. Капри, Ст. Грофа, В.П. Казначєєва та ін. й створює ситуацію, коли "західна наука наближається до зсуву парадигми... зсуву, який змінить наші поняття про реальність та людську природу, який перекине міст через пролом між древньою мудрістю та сучасною наукою, примирить східну духовність із західним догматизмом" [див. 649, с. 24]. "Формуюча причинність" Р. Шелдрейка [див.: 2001; 1893] на рівні езотерики співвідноситься з "астральним тілом" як посередником між фізичним та ментальним аспектами людини, при цьому астральне тіло розуміється як "матриця", за схемою якої створюється фізичне тіло [див.: 741, с. 220]. Ця концептуальна побудова співвідноситься з розумінням Всесвіту як холодної універсуму, за Д. Бомом, К. Прібрамом [1895; 2724; 2787] та багатьма іншими подібними теоретичними конструктами.

Відзначимо, що резонансне навчання як навчальна технологія залежить від перебування у стані відповідного резонансу. Зсув стану для настроювання на інформаційний потік подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі – це стара езотерична ідея, що Шелдрейк розглянув з наукової позиції. За допомогою теорії Шелдрейка можна пояснити, як геніальні фізики одержують величезну кількість інформації, що повинна була б знаходитись за межею їхнього розуміння. Гіпнотичні стани якоюсь мірою підтверджують ідею резонансного навчання.

Як і В.Л. Райков, український викладач методів прискореного навчання В. Стефанішин, допомагав виявити нові грані і здібності розуму за допомогою гіпнотичних станів. У Київському НДІ психології він досліджував розвиток за допомогою гіпнозу. У глибокому трансі людям навіювалось, що час для них тече дуже

швидко, так що вони просувалися в майбутнє на дні, місяці, роки. Їм постійно задавалися питання: "Що ви робите? Що відбувається?". А після виведення з гіпнозу їх запитували про те, яким вони бачать зараз своє майбутнє, і записували мрії. Відповідно до досліджень В. Стефанішина, погляд на майбутнє з гіпнотичного стану виявлявся ближче до реальності, ніж мрії цих людей і їхнє пророкування у звичайному стані.

Коли В. Стефанішин за допомогою гіпнотичного впливу створював мандрівників у часі, то деякі з них змогли перебороти, здавалося б, непрохідні бар'єри і говорили про свій стан до народження і після смерті. Дослідник дійшов висновку, що розум існує в п'ятирозмірному часі, який може бути класифікований як незвіданий потенціал.

Як і багато інших вітчизняних учених, В. Стефанішин намагався використати стан глибокого трансу для прискорення навчання. Так, наприклад, увівши тринадцятилітнього хлопчика в сомнамбулічний стан, він ліквідував усі бар'єри, що заважали йому вивчати геометрію, і перетворив його на компетентного професіонала. Але В. Стефанішин, як і Г. Лозанов, був упевнений, що індивідуальне навчання змінювати власний стан є набагато більш безпечним і, якщо говорити про довгострокове запам'ятовування, є більш ефективним підходом. Однією з причин, чому Г. Лозанов, який добре володів гіпнозом, розробив суггестологію і суггестопедію, була спроба уникнути деструктивного впливу глибокого трансу на розум людини.

У загальному значенні слова, СН – це будь-яка система прискореного навчання, що знижує стрес, поліпшує пам'ять і здібності, задіює як свідомість, так і підсвідомість, поліпшує характеристики особистості в цілому, зміцнює здоров'я і збільшує творчий потенціал.

Пропонована конкретна форма СН для досягнення цих цілей використовує наступні методики: психологічну релаксацію і методи, що задіюють уяву для зняття стресу і приведення системи розум-тіло в найкращий стан для СН; 60-тактову музику в стилі бароко, що зменшує дію стресу і створює "якір" у пам'яті; дані, які вивчаються, розбиті на короткі "звукотактні" відрізки, що подаються ритмічно й інтонаційно під повільну музику у стилі бароко. Також рекомендується використовувати спеціальні концерти високочастотної музики і читання текстів з виразом – це допоможе сповнити мозок енергією і провести балансування мозкової діяльності.

Згідно рекомендаціям СН, для того щоб прискорити навчання, на першому етапі необхідно сповільнити ритми життєдіяльності тіла, залишаючи розум у стані постійної готовності до роботи, – це і є перехід у стан, оптимальний для СН. У рамках цієї методики досягнення такого стану передбачає звільнення від усіх стресових відчуттів і напруги в тілі; розслаблення тіла та мозку від хвилювання і дратівливості; фіксування найбільш вдалих моментів життя, що приводить до виникнення позитивних емоцій, радості, задоволення; дихання у такому режимі, що збільшує приплив кисню до мозку і синхронізує роботу обох його півкуль.

2.4.3.4 Інтегративні засади подолання агресії: методи зближення "Я" та "не-Я"

Щоб розкрити свою індивідуальність, людина має вступити у спілкування з іншими людьми. Але саме для того, щоб вступити у спілкування з іншими людьми, свою індивідуальність слід обмежити.

П.С. Таранов [2274, с. 350-358]

Все знати – означає все розуміти, і це не залишає місця ні для звинувачення, ані для засудження

Кларенс Дарроу [993, с. 125]

Хлопець підійшов до двері коханої дівчини і постукав.

– Хто там? – спитала дівчина

– Це я, – відповів хлопець.

– Тут не вистачить місця для мене і тебе. – Двері залишилися зачиненими.

– Через рік самотності та страждань хлопець повернувся і постукав знову. І знову голос його спитав:

– Хто там?

– Це ти, – відповів хлопець, і йому дозволили увійти.

Румі, ісламський суфій

Життя – це мистецтво робити вірні висновки з невірних посилок

С. Батлер

Бути – значить бути для іншого і через нього – бути для себе

М.М. Бахтін [193, с. 330]

Гнів і біль – нормальна реакція на душевну травму. Але оскільки люди, які заподіяли цю травму, наклали заборону на будь-який відкритий вираз незадоволеності, а переносити душевний біль наодинці просто нестерпно, дитина вимушена пригнічувати ці відчуття, виштовхувати їх в підсвідомість і ідеалізувати своїх мучителів. З часом вона забуває про події, які відбулися. Гнів, туга, відчуття безсилля, відчай, страх і біль, причини яких людиною не зрозуміли, знаходять вираження в руйнівних діях щодо інших людей (злочинність, геноцид) або самого себе (споживання наркотиків, алкоголізм, проституція, різні прояви психічних захворювань, суїцид)

А. Міллер [1500, с. 21]

Сучасна цивілізація непередбачена і парадоксальна. Безсумнівні колосальні науково-технічні і культурні досягнення людства суперечать очікуваним досягненням у сфері морального освоєння світу. Можна констатувати, що за останню тисячу років людство в цілому не стало більш духовно-моральним. Про це свідчить історія ХХ сторіччя, що буяє світовими війнами і локальними військово-етнічними конфліктами.

Як свідчать дослідження впливу геомагнітних чинників на живі організми, дефіцит геомагнітного підживлення, тобто недостача енергії призводить до значного підвищення рівня агресивності живих істот [1495, с. 104]. Якщо взяти до уваги, що за останні 2,5 тис. років активність геомагнітного поля зменшилась на 60 % [924, с. 155], то стає зрозумілим факт підвищення рівня агресивності землян, що має місце в умовах розвитку гуманістичної думки. Саме через це можна пояснити парадокс – сусідство досягнень сучасної цивілізації та найагресивніших актів тоталітарних режимів. П. Вайцвайг пише, що в умовах перенаселення (тобто в умовах дефіциту енергії) у живих істот відмічається порушення адаптивної системи – спостерігаються симптоми пансексуалізму та садизму [398].

Цікаву інформацію про суть і природу людської агресії можна дізнатися з книг Б.А. Діденко [732–735; див. також: 1346–1349; 1874; 2450]. Антропологічне дослідження Б.А. Діденка присвячене *новій концепції антропогенезу*, становлення *Homo Sapiens*, згідно якої людство не є єдиним видом, воно складається з чотирьох видів, два з яких – хижі. Видова концепція, яку розробляє Б.А. Діденко, ґрунтується на наукових дослідженнях у галузі психології і антропології Б.Ф. Поршнева, який створив науку палеопсихологію – об'єднав весь комплекс розрізнених знань про людину, від палеоантропології до патопсихології і соціології, і висунув гіпотезу походження людини – антропогенезу, в ході якого людство розділилося на хижі і нехижі види. Суть учення Б.Ф. Поршнева полягає в тому, що предки людини (так звані троглодити – від австралопітеків і до палеоантропів) не були мисливцями та вбивцями. Це були всеїдні, багатою мірою рослиноїдні, але переважно м'ясоїдні вищі примати, які користувалися каменями як компенсацією недостатніх анатомічних органів для розчленовування кістяків і розбивання крупних кісток тварин. Проте для вбивства тварин ніяких – ні анатомо-морфологічних, ані нейрофізіологічних – новоутворень у них не було. Це були некрофаги, стерв'ятники: вони лише шукали кістки крупних травоядних тварин і своїми "знаряддями праці" – кам'яними рубилами – розколювали їх і здобували таким чином кістковий мозок.

Безпосередні ж предтечі людини (палеоантропні гомініди, або троглодити) за часів останнього льодовикового періоду, потрапивши в екстремальні екологічні умови, розділилися на два підвиди на ґрунті виникнення рідкісного серед ссавців феномена – "адельфофагії", що перекладається як "поїдання побратимів". Всі ознаки канібалізму у палеоантропів, які відомі антропології, прямо говорять про поїдання черепного і кісткового мозку і, ймовірно, всього трупа подібних до себе істот. Відбувся перехід частини популяції до хижої поведінки щодо представників іншої частини популяції – "годувальників". Внаслідок чого хижий вид дожив до наших днів і інтегрувався в людську популяцію. Сучасні хижі гомініди – це нелюди – суперанімали (*superanimal* – надтварини).

Б.А. Діденко пише, що людських хижаків можна ідентифікувати і виявляти вже в дитинстві. Це переконливо продемонстрував вітчизняний педагог, лікар П.Ф. Лесгафт, який виявив в своїх багаторічних дослідженнях дитячої поведінки так звані "шкільні типи". "Честолюбний тип", "лицемірний", "злісно-забитий", – дівора цих типів не має і ніколи не матиме моральності – такий вердикт ученого: "Вранці, убивши батьків, вони увечері заснуть сном праведника" [1307].

Саме хижакі (яких серед людей 3-5 %), згідно Б.А. Діденко, створили "злий світ". Дану сентенцію цей автор підтверджує безліччю посилань на відомих мислителів:

Августин Блаженний (354-430): "З сукупності добра і зла складається дивовижна краса всесвіту. Навіть і те, що називається поганим, знаходиться у відомому порядку, стоїть на своєму місці і допомагає краще виділитися добру. Добро більше подобається і уявляється більш похвальним, якщо його можна порівняти із злом".

Бернард Мандевіль (1670-1733): "Те, що ми називаємо в цьому світі злом, як моральним, так і фізичним, є тим великим принципом, який робить нас соціальними істотами, є міцною основою, животворящою силою і опорою всіх професій і занять без виключення: тут маємо ми шукати дійсне джерело всіх мистецтв і наук: і в той самий момент, коли зло перестало б існувати, суспільство повинне було прийти в занепад, якщо не зруйнуватися зовсім".

Іоганн Гете (1749-1832): "Все, що ми зevamo злом, є лише зворотній бік добра, необхідний для його існування, як і те, що Zona torrida повинна палати, а Лапландія покриватися льодом, щоб існував помірний клімат".

Д. Райт, християнський священик (США) "Боже, помилуй нас! Ми поклоняємося помилковим богам і називаємо це культурною різноманітністю. Ми узаконили содомітство і називаємо це терпимістю. Ми вбиваємо дітей в череві матері і називаємо це правом на аборт. Ми виховуємо молодь в розбещеності і розпусті і називаємо це прогресивним вихованням. Ми по вуха зав'язнули в порнографії і лихослів'ї і називаємо це свободою слова. Ми знущаємося над духовною спадщиною наших предків і називаємо це освітою. Боже, прости нас, очисти нас від всієї цієї скверни!" [734].

*Все существа, приняв законы бытия,
Безрадостно умрут и встретят смерть, как я.
Вот ястреб распостерт над жертвой помертвелою,
Справляет весь в крови свой пир освирепелый:
Все благо для него, но вскоре, в свой черед,
На ястреба орел свергается с высот.
Орла разит свинец - оружие человека,
А человек в полях, где правит Марс от века,
Средь груды мертвецов, пронзен, повержен ниц,
Становится, увы, добычей хищных птиц.*

*Так стонут и скорбят все члены мироздания,
Друг друга все гнетут, родившись для страдания:
И в этом хаосе стремитесь вы создать,
Все беды сочетав в единстве, благодать?
Какая благодать! О смертный, персть земная!
Все благо, ты кричишь, но слезы приглушая,
Мы миром уличен и собственной душой
Стократно опроверг бесплодный довод свой.*

Вольтер

Якщо говорити про загально генетичні основи агресії, то тут важливим є дослідження П.В. Симонова, який доводить, що серед тварин, які стоять на різних щаблях філогенетичного розвитку (щур, собака, мавпа тощо), експериментально виявляються особини з різною мірою чутливості до сигналів оборонного збудження іншої істоти того ж виду. Стосовно вироблення умовних рефлексів щодо емпатійності тварин до страждань істот свого виду, П.В. Симонов стверджує, що природний добір закріпив цей рефлекс у близько 80-90 % особин кожного виду. Відтак, здатність організмів реагувати на сигнали стану іншої особини є "самостійною лінією еволюції, "вертикаллю", що пронизує різні поверхи історії тваринного світу" [2126, с. 23].

Доведено, що агресія виникає з розвитку в людині індивідуально-особистісного, егоцентричного початку, який формує жорстку межу між внутрішнім і зовнішнім шляхами самоствердження, котре, так чи інакше, передбачає заперечення зовнішнього ("не-Я") в ім'я збереження та розвитку внутрішнього ("Я").

Як відомо, тварина тотожна своєму існуванню і не виокремлює себе із зовнішнього середовища, складаючи з ним, у певному розумінні, єдине гармонічне

ціле. Можна сказати, що між тваринним організмом і органічними елементами зовнішнього середовища існує практично повне порозуміння, функціональна гармонія, що реалізується на рівні інстинктивно-автоматичної та мимовільно-першосигнальної поведінки й відтворення.

Подібне ж повне функціональне порозуміння спостерігається між материнським і ембріональним організмами. Високий рівень порозуміння спостерігається також між членом примітивного людського співтовариства і навколишнім природно-суспільним середовищем. Дане порозуміння випливає з того, що навколишнє середовище архаїчна людина наділяє психічними властивостями (панпсихізм), сакралізує його, а сама людина ще цілком не диференціює "Я" і "не-Я", внутрішнє і зовнішнє, природне і соціальне, живе і неживе, актуально-дійсне і потенційно-можливе, існуючи в єдиному містичному просторі "тут і тепер" за принципом "тотальної співпричетності до навколишнього світу", який розробив Л. Леві-Брюль. У такому стані рівень соціальної синергії виявляється дуже високим [2780, с. 191-200]. Суспільне буття такої примітивно-архаїчної людини регулюється принципом цілісної циклічної причинності, що знаходить своє вираження в таких поняттях, як архетип, колективне несвідоме, синхронічні зв'язки (К. Юнг, В. Паулі), котрі виявляють єдність людини і світу, який в остаточному підсумку руйнується, а людина розвиває своє "Я" як властивість рефлексії, здатності подивитися на себе зі сторони [2216, с. 90-98]. Про цей процес Томас Манн писав наступне: "Відтоді, коли в людей зникла безпосередня довіра до буття, яка у минулі часи була прямим наслідком того, що людина від народження включалась в оточуючий її світовий лад... просякнутий духом релігії... відтоді... як повалилось це цілісне світопочуття та виникло сучасне суспільство, наше ставлення до людей та речей нескінченно ускладнилось, все стало проблематичним і непевним" [1432, с. 163].

Саме проблематичність світу, його ускладненість, атомізація лежать біля початків людської агресивності. О. Шпенглер писав, що життя в процесі самоздійснення проходить шлях розвитку соціалізації, щоб знову повернутися до аморфного а-історичного стану. Історія ж є, вважав він, відчуженням від Матері-Землі, розривом з автентичним станом та наростанням неприродності, що актуалізує процес космічної ворожнечі, яка охоплює всі прояви життя [2620]. Даний процес кристалізує дискретну реальність сучасної цивілізації, у сфері якої стає можливим становлення індивідуума, що ініціює розгортання соціальної агресії.

Таким чином, індивідуалізм як **ізоляціонізм** виявляється в наростанні процесів відчуженості людей один від одного, у відсутності порозуміння, і, в остаточному підсумку, у наростанні агресії: "Не думайте, що Я прийшов, щоб мир на землю принести; не мир принести прийшов, а меч. Я ж прийшов розділити чоловіка з батьком його, і дочку з її матір'ю, і невістку зі свекрухою її" (*Матв. 10, 34-35*).

Отже, одна з корінних причин агресивності сучасної людини полягає в наріжній тенденції цього розвитку – у рості атомістичного, індивідуально-особистісного початку, що будує практично нездоланну стіну між внутрішнім і зовнішнім, "Я" і "не-Я" і підносить це внутрішнє на п'єдестал, навколо якого покликана обертатися зовнішня дійсність.

Агресії або насильству як деструктивному феномену можна протистояти, використовуючи дві стратегії поведінки: а) нейтралізація зовнішньої агресії, що вривається в людське життя з навколишнього середовища; б) нейтралізація агресії, що панує в самій людині. Практично усі без виключення людські прагнення, що спрямовані на викорінення зла й удосконалення світу, реалізуються в річищі активності по виправленню оточуючого людину зовнішнього середовища. Результат такої революційної перебудови світу майже завжди трагічний.

Ми пропонуємо центр тяжіння у боротьбі з агресією як потворною реалією нашого світу перенести із зовнішнього життєвого простору в середину людини, оскільки вона сама, як правило, визначає ставлення до себе оточуючого середовища. У

цьому випадку постає завдання з гармонізації перш за все самої людини, а від неї гармонізується й оточення [832].

Здійснення цього завдання, за нашим глибоким переконанням, є дійсною боротьбою з насильством у світі, коли зміна самої людини призводить до зміни навколишнього світу. Даний висновок цілком науковий. Відомий закон, що свідчить: “жертва несе свою частку провини (участі) за те, що з нею відбулося, відбувається або відбудеться” [див.: 2274, 350-360].

Юристи відзначають, що є люди, які значно частіше інших стають жертвами злочинів або трагічних випадків. Американський психолог Ф. Данбар тривалий час проводила дослідження в травматологічному відділенні однієї нью-йоркської лікарні, у результаті чого підтвердила наявність феномена, на який звернули увагу співробітники страхових компаній: люди, з вини яких коли-небудь стався нещасний випадок на дорозі, знову потрапляли в аварію з набагато більшою ймовірністю, ніж ті, хто ніколи не потрапляв у автомобільну катастрофу. Вона встановила, що більшість “типів, схильних до аварій” необачною їздою вивільняють свою агресивність. Але ще важливіше було її відкриття, що деякі водії підсвідомо прагнули заподіяти собі біль. Причини цього лежать у неусвідомлюваному, придушеному почутті провини і потреби бути покараним. Виходить, що людина сама провокує, визначає безліч поведінкових і причинно-наслідкових відхилень у навколишній дійсності [2742].

Пояснити даний загадковий феномен можна, якщо зрозуміти, що людська життєдіяльність у багатьох випадках регулюється підсвідомо-автоматичними, мимовільними механізмами психіки. Так, наприклад, людина пише або керує автомобілем “на автоматі”. І якщо межа між людиною і зовнішнім світом існує в основному в сфері її свідомості, на основі якої й формується її індивідуально-особистісне, автономно-егоцентричне начало, то в сфері підсвідомості, активної, наприклад, під час керування машиною, дана межа практично відсутня, як вона відсутня у тварини, дикуна, маленької дитини. У них головним регулятором поведінки в природі і соціумі виступають саме підсвідомі механізми психічної діяльності. І якщо людина, що веде автомобіль, наповнена агресією стосовно об’єктів зовнішнього світу, то дана агресія в стані домінування підсвідомої сфери психічної діяльності, коли функціональна грань між внутрішній і зовнішній стирається, має тенденцію уражати саму людину.

Отже, причина формування підсвідомої установки на нанесення собі шкоди криється в тім, що дана людина схильна агресивно ставитись до зовнішнього світу. Однак слід знати, що підсвідомі частини психіки людини, на відміну від її свідомої частини, не розрізняє внутрішнє і зовнішнє. Саме тому агресивне ставлення людини до зовнішнього світу на рівні її підсвідомості означає, що в даному випадку людина агресивно ставитись до самої себе. Причому, дана агресія формує установку на пошук можливості заподіяти собі каліцтво і навіть смерть. Тут маємо здійснення релігійно-міфологічного принципу “відплати”, чи “справедливості”, про який К. Юнг писав, що негативні риси характеру людини часто проєктуються на інших та можуть набувати символічного вираження у снах та архетипових уявленнях у вигляді монстрів, драконів, чортів тощо.

Якщо людина існує на рівні двох буттєвих площин – свідомому та підсвідомому, то на останньому рівні, де “Я” та не-”Я”, внутрішнє та зовнішнє не диференціюються, негативне ставлення людини до оточуючого світу виявляються ставленням її до себе, що актуалізує внутрішнє “пекло” та спричиняє автоагресію, яка проявляється як у сфері побутової чи виробничій (у вигляді травм, нещасних випадків, різних хвороб [204; 2732; 2742; 2743]), так і в сновидіннях у формі кошмарів [1260, с. 223].

Відтак, людина багато в чому сама визначає множину поведінкових і причинно-наслідкових флуктуацій в оточуючій її дійсності. Крім того, акти насильства і деструкції, що людина чинить у зовнішньому світі, прихованим, віртуальним чином

здійснюються в ній самій по відношенню до неї. Ілюстрацією даного принципу може слугувати думка А. Маслоу, який вказує, що негативне ставлення чоловіка до жіночого начала в самому собі проектується у ньому в негативне відношення до жінки взагалі.

І навпаки, насильство, що приходить до людини ззовні (з екрана телевізора, із сторінки книги або від рук насильника), викликає резонанс (відповідну агресію) у самій людині, і в остаточному підсумку повертається до неї ще раз, оскільки в більшості випадків ми не можемо, наслідуючи християнський принцип, “підставити ліву щоку, коли б’ють по правій”.

Можна говорити про певні шляхи подолання агресії:

1) Шлях удосконалення відповідних соціальних інститутів, а також формування певних морально-духовних підвалин суспільства, що допомагають знизити рівень його агресивності до мінімуму. Даний шлях передбачає використання широкомасштабних акцій, які, будучи впровадженими, зможуть досягти мети через значний проміжок часу.

2) Шлях гармонізації особистісних складових людини, що передбачає досягнення стану світоглядного, духовно-морального, психологічного синтезу свідомої і підсвідомої сфер психічної діяльності, коли сигнали підсвідомості (такі, як, наприклад, образи сновидінь, що несуть в собі інтуїтивні прозріння) можуть легко проникати в сферу свідомості, яка, у свою чергу, може здійснювати корекцію мимовільних функцій людського організму. На мові психоаналізу даний стан виражається в сентенції: “там, де було *Воно*, повинно стати *Я*”. У сфері йогічної мудрості можна говорити про таке повчання: нехай кожне почуття буде усвідомленим, а кожна думка – відчута. Як писав Мігель де Унамуно, слід “думати почуттями, а відчувати думкою”. Зазначений підхід є, по суті, вираженням мети “емоційно-стресової терапії” В.Є. Рожнова, яка базується на концепції “взаємопотенціюючого синергізму свідомості та безсвідомого” (тобто на поєднанні емоційного та логічного компонентів психічної діяльності) [див.: 1843; 1983].

І якщо джерелом і механізмом агресії можна вважати індивідуально-особистісний початок людини, що дозволяє їй виявляти волю, мислити, маніпулювати дійсністю і змінювати її, тобто бути *Я*, усвідомлюючи світ і себе, то злиття свідомості і підсвідомості, “*Я*” і “не-*Я*” призводить до руйнації межі між ними, що означає процес розширення “*Я*” до розмірів усього світу, із котрим людина у сфері свого підсвідомого аспекту психічних функцій злита воєдино. Таким чином, можна твердити, що гармонізація особистості людини йде шляхом *розширення її Я*, тобто інтеграції її індивідуально-особистісного початку і навколишнього світу, емпатичного злиття з останнім, що знаменує собою вищий рівень духовно-моральної еволюції людства.

У результаті своєї практичної діяльності ми дійшли висновку, що розширити сферу “*Я*” людини можна за допомогою розширення репертуару її соціальних ролей, у яких утілене людське “*Я*”. Один із найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети – *рольові тренінги*, у яких люди можуть значно збільшити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин, що дозволяє їм позбутися жахливої вади соціального життя – *повне ототожнення себе зі своєю роллю*. Відзначимо, що спостереження за повсякденними вчинками людей і дані клінічної психіатрії дозволяють твердити, що форми поведінки тієї або іншої людини в різних ситуаціях, як правило, різноманітні. Людина, використовуючи множину соціально-психологічних масок, грає, швидко перебудовуючи свою психіку і поведінкові стратегії залежно від потреб ситуації. Зникнення цієї рольової гнучкості в поведінці людини свідчить про серйозне порушення механізмів соціальної поведінки.

Дистанціювання людини від своїх соціальних ролей дозволяє їй навчитися дивитися на саму себе і ситуацію, у якій вона знаходиться, збоку, тобто дозволяє їй успішно контролювати не лише мимовільну сферу своєї психіки, але і події й обставини навколишньої дійсності. Саме на основі подолання людиною стану ототожнення себе зі своїм тілом і своїми соціальними ролями можливий не тільки

процес гармонізації стосунків із навколишнім середовищем і попередження агресії (коли людина, використовуючи ресурси своєї підсвідомості, здатна уникати агресивних ситуацій) – можливе й успішне використання ефективних технік подолання агресії у випадку, коли агресивної ситуації уникнути не вдалося. В останньому випадку саме вміння піднятися над ситуацією дозволяє людині успішно її контролювати, використовуючи при цьому певні механізми і принципи.

Насамперед слід зазначити так званий “механізм руйнації шаблону”, використовуваний у практиці нейро-лінгвістичного програмування в якості елемента недирективного гіпнозу. Цей механізм передбачає руйнацію схеми поведінки агресивного чоловіка (наприклад стосовно жінки), який нашо вхується на несподівану реакцію з боку потенційної жертви. У результаті порушення стійкої поведінкової моделі агресор виявляється спантеличеним, дезорієнтованим, тобто, відкритим сугестивному впливу ззовні. Людина із жертви парадоксальним чином перетворюється на чинник сугестивного впливу на свого насильника, якому може бути навіюване як умиротворення, так і стан пригніченості, страху. Ефективним при цьому може бути вплив, метою якого є вікова регресія агресора, що занурює його в стан дитинства, у якому він починає почувати свою незахищеність і уразливість. Наприклад, при ймовірності нападу на жінку останній рекомендується не побоятися зустрітися з нападником поглядом і промовити приблизно таке: “А що на це скаже твоя мама... а ти у мами запитав?”

Радикальним же засобом руйнації шаблону є метод “контрольованого божевілля”. Цей метод ефективний в особливо небезпечних ситуаціях, що загрожують життю. Проте він може бути застосований й у ситуаціях “м’якої агресії” – на виробництві, в офісі, сім’ї, суспільному транспорті, де, крім методів руйнації шаблону може бути використаний і так званий метод “психологічного айкідо” (М.Є. Літвак), який, будучи чинником, що перериває поведінковий шаблон, спрямований на “амортизацію” агресії, тобто на позбавлення її живильного ґрунту – зворотного зв’язку.

Наведемо приклади розглянутих вище **методів нейтралізації агресії**.

Модель амортизації подана в книзі Я. Гашека “Пригоди бравого солдата Швейка”: “Шредер зупинився перед Швейком і став його розглядати. Результати своїх спостережень полковник резюмував одним словом: “Ідіот!” “Насмілюся доповісти, пане полковнику, ідіот!” – відповів Швейк”. На що розраховує наш співрозмовник, звертаючись до нас із тим або іншим агресивним випадком? На нашу реакцію. Але як він при цьому себе відчує, якщо наша реакція виявляється раптом цілком несподіваною? Амортизація, застосовувана в процесі спілкування, називається “психологічним поглажуванням”, а також “психологічним ударом”. Наведемо приклад.

А: “Ви сьогодні чудово виглядаєте”.

Б: “Дякую вам за комплімент! Я дійсно непогано виглядаю. Мені особливо приємно чути це саме від вас, тому що у вашій щирості я не сумніваюся”. Дана відповідь є протидією такій поведінці, при якій деякі роблять компліменти неширо з метою збентежити співрозмовника.

Психологічне айкідо можна застосувати всюди, наприклад, в автобусі. Розглянемо сцену, що там мала місце. Фахівець із психологічного айкідо А., пропустивши вперед представниць прекрасної статі, останнім протиснувся в переповнений автобус. Коли закрилися двері, він став шукати у своїх численних кишенях (на ньому була куртка, штани і піджак) талони. При цьому він, звичайно, створював деяку незручність Н., що стояла на сходинку вище. Раптом у нього був кинутий “психологічний камінь”. Н. гнівно сказала: “Довго ви ще будете колупатися?!” На це була амортизаційна відповідь: “Довго”. Далі діалог відбувався приблизно так. Н.: “Але так мені може пальто налізти на голову!” А.: “Може.” Н.: “Нічого кумедного немає!” А.: “Дійсно, нічого кумедного немає”. Після цієї репліки роздався одностайний сміх. Н. протягом усієї поїздки більше не вимовила жодного слова. Можна собі уявити,

скільки б продовжувався конфлікт, якби у відповідь на першу репліку сказали б традиційне: “Це вам не таксі, можете потерпіти!” Як бачимо, А. не придумавши жодного слова, використовував “енергію” співбесідниці.

Наведемо приклад використання методу “контрольованого божевілля”, узятий із книги С. Горіна і С. Огурцова “*Спокуса*” (2001).

“У тамбурі електрички їхала “хипового вигляду” молода людина і мовчки курила. На зупинці у вагон зайшов військовий патруль, причому старшому патруля “хипова” молода людина відразу не сподобалася. Розташувались у вагоні, старший патруля почав коментувати вид молоді людини, зробивши ряд не позбавлених оригінальності припущень про те, як такого роду молоді люди з’являються на світ. Відповіддю було мовчання. Тоді, достатньо розпалившись від власної промови, старший патруля вийшов у тамбур “з’ясовувати стосунки”. От тут і відбулося найголовніше... Як тільки військовий із словами “гей, ти, послухай!” поплескав молоду людину по плечу, той повільно повернувся до співрозмовника і дуже виразно вимовив один тільки звук: “И-и-и!”. Після чого знову повернувся до вікна, продовжуючи курити. Старший патруля, як загіпнотизований, повернувся на своє місце і мовчав до кінця маршруту”.

Методика “И” застосовується нами в курсі психологічного підготування жінок, які хотіли б знати, як захистити себе від насильства.

Отже, ми вважаємо, що розробка методик протистояння агресії, яка базується на розглянутій *концепції онтологічної ізоморфності внутрішнього та зовнішнього* (буття та свідомості) є особливо важливою в сьогоденні. Ця концепція базується на новій науковій парадигмі світу, з позиції якої він розглядається як інтегральне ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей.

Так на квантовому рівні людина (спостерігач) виявляється нерозривно пов’язаною із світом і виступає його буттєвим ініціатором, тобто породжує світ тільки однією своєю присутністю. Тут маємо “принцип співучасті” сучасної фізики (який констатує: фізичні об’єкти принципово невіддільні від їхнього сприйняття нашою свідомістю, від нашого впливу на ці об’єкти), що втілюється в антропному космологічному принципі, який виходить із розуміння людини як активної й органічної частини космосу і Всесвіту [662; 952].

У сфері психічної реальності також існують підтвердження наведеного положення про єдність “Я” та “не-Я”, що знаходять свою ілюстрацію у феномені неспричинних синхронічних зв’язків, аналізованих у працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіс, М.О. Козирева й ін. Про даний феномен в 1955 році К. Юнг писав у книзі “*Синхронність і людська доля*” як про явище, що перетинає простір-час і впорядковує події, коли “поток” фізичної і психічної реальностей набувають рівнобіжного значення. При цьому може виявлятися збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв’язку між ними. Як приклад К. Юнг наводить випадок із своєї практики, коли одна з його пацієнок у критичний період свого особистісного розвитку побачила сон, у якому їй давали золотого скарабея (що є символом відродження). Під час психотерапевтичного сеансу, коли вона розповідала цей сон, Юнг почув шум, створюваний комахою, яка вдарялася у віконну раму. Коли ж Юнг відчинив вікно і впіймав комаху, то побачив, що це найближчий аналог золотого скарабея, який зустрічається в тих широтах, і який, усупереч своїм навичкам, намагався проникнути в темну кімнату саме в момент розповіді пацієнтки. Цікаво, що саме це посилення значення сну появою реального “скарабея” і призвело до бажаного позитивного зсуву в психологічному розвитку жінки [2686; 2688].

Найбільш визначальні мислителі, такі як Аристотель, Кант, Гегель, вважали, що розвиток живого заданий наперед, тобто кожна істота несе в собі в прихованому виді мету свого розвитку і в загальному виді є цією метою [552, т. 4, с. 139]. Отже, можна говорити, що всі речі і явища знаходяться в універсальному взаємозв’язку і тому несуть в собі сліди як теперішніх, так і минулих явищ [2101, с. 29-30]. Так, П. Кремер в книзі “*Закон послідовностей*” (1919 р.) писав, що послідовності всюдисущі і нескінченні в

житті, природі, космосі. Едвард Р. Дьюї в книзі "Цикли: таємничі сили, що породжують події" (1971 р.), Дж. Мітчелл та Р. Ричард у книзі "Феномени книги див" (1987 р.) розповіли про парадоксальні періодичні події, дивовижні збіги, паралельні ланцюги подій. Так, наприклад, двох братів було збито на Бермудських островах тим же самим таксі, яке збило їх рік потому. Керував таксі той самий водій, в машині їхав той же пасажир, а брати їхали тією ж вулицею на тому ж мопеді.

Існує прислів'я, що процеси повторюються двічі, при цьому їх сакральнопіднесений і низменно-профанічний аспекти міняються місцями, коли трагедія зазвичай змінюється фарсом, або навпаки. Так в Росії свого часу соціал-демократи переросли в комуністів, що призвело до формування тоталітарної держави. Через 70 років комуністи переродилися у соціал-демократів, що призвело до процесу руйнування тоталітарної імперії, який здивував нас фарсом серпневих путчів. Приклади, подібні цьому, численні. Так перший російський цар з династії Романових розпочав своє правління з моменту коронації в костромському Іпатіївському монастирі. Останній російський цар з тієї ж династії, завершив своє правління в підвалі екатеринбургського будинку Іпатіїва. Крім того, першим російським царем був Михайло Романов, останнім – теж Михайло – брат Миколи II, що відрікся на користь останнього.

Наполеон I народився в 1769 році (1769–1821). Через 120 років народився Гітлер (1889–1945). До влади Наполеон прийшов в 1804 році. Через 129 років, в 1933 році це ж саме зробив Гітлер. У 1809 році Наполеон увійшов до Відня. Через 129 років, в 1938 році до Відня увійшов Гітлер. Наполеон напав на Росію в 1812 році. Через 129 років, в 1941 році, це зробив Гітлер. Наполеон програв війну в 1814–1815 роках. Через 129 років у 1945 році Гітлер програв свою війну. В цей час Гітлеру виповнилося 56 років, як і Наполеонові в день свого краху виповнилося 56 років.

Лінкольн (1809–1865), 16-й президент США, обраний на цю посаду в 1861 році. Кеннеді (1917–1963), 35-й президент США, став президентом через сто років, в 1961 році. Обидва вони були убиті у п'ятницю у присутності своїх дружин. Наступником Лінкольна був Джонсон (1808–1875), 17-й президент США. Наступником Кеннеді став також Джонсон (1908-1973), 36-й президент США. Другий Джонсон народився через сто років після першого Джонсона. Вбивця Лінкольна – Джон Уїлс Бут, народився у 1836 році. Вбивця Кеннеді Харвей Освальд народився через сто років, в 1936 році. Обидва вони були вихідці з півдня США, обидва були убиті до суду. Секретар Лінкольна за прізвиськом Кеннеді, наполегливо радив йому не відвідувати театру в день вбивства. Секретар Кеннеді за прізвиськом Лінкольн, також радила йому не їхати до Далласа, де він був убитий.

Як вчить астрономія, небесне склепіння здійснює свій повний оберт за 25920 років, складаючи немовби одну астрономічну добу планети Земля. Атлантида, як засвідчують легенди, загинула близько 12 тис. років тому. Древні стверджували: все повторюється через 10–12 тис. років, що складає половину астрономічної доби Землі. 1680 років – найбільш вірогідний інтервал, через який повторюються багато історичних подій, з'являються "двійники", оскільки якщо вважати, що "одна година історії" дорівнює середній тривалості людського життя (близько 70 років), то 1680 років складають 24 години. Саме через цей проміжок часу на історичному горизонті з'являються двійники: Корнелій Тацит і Пушкін, Федр і Крилов, Траян Марк Ульпій і Олександр I, Нерон і Павло I, Агріппіна-молодша і Катерина II, Агріппа Поступ і Петро III, Лжеагріппа і Пугачов, Юлій Цезарь і Петро I.

Юнгівський феномен неспричинних синхронічних зв'язків виявляється в сфері трансперсональної психології С. Грофа, який аналізує змінені стани свідомості, котрі отримали назву трансперсональних, тобто таких, які дозволяють людині вийти за межі самої себе як "рольової" особистості [645–650]. Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації дає нам можливість контролювати

свою поведінку і саму ситуацію, готуючи умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

Наведемо приклад використання рольового ресурсу. Викладач М. поскаржився невропатологові на заїкуватість, що виникає при сильних хвилюваннях. Невропатолог порадив йому в таких випадках уявити себе ким-небудь іншим, пограти, поставити себе на місце іншою людиною з владним голосом. Порада допомогла. Англійський актор М. Стюарт у 60-і роки прославився як пародист, що вмів в точності копіювати голос, манеру поведінки інших людей. На питання, як він прийшов до цього жанру, актор розповів, що в дитинстві і юності дуже страждав від своєї сором'язливості. Він навіть не міг замовити собі обід у кав'ярні – заїкався і мукав. Стюарт знайшов спосіб сам. Розмовляючи з незнайомими людьми, він уявляв себе кимось іншим, важливим і значним, і говорив відповідним голосом – надутого сановника, відставного військового, хазяїна фабрики й ін. Це допомогло! Незручності, скутості і сором'язливості в спілкуванні він більше не відчував.

Рольові тренінги дозволяють навчитися ототожнювати себе з будь-яким об'єктом зовнішнього середовища, у тому числі з об'єктом, який явно або неявно несе агресію. У даному випадку ініціюється процес стирання межі між внутрішнім і зовнішнім, що позбавляє агресії її живильного ґрунту і не дає їй можливості укоренитися в людині. Рольові тренінги допомагають розвинути почуття емпатії до всіх істот, перебороти так звану *“езопову симпатію і синтонію”*, які виникають з тієї закономірності, що, як свідчать тренінги спілкування, почуття симпатії є, як правило, наслідком впізнавання в партнері вже знайомої раніше людини, і якщо підходящого типу, зразка, аналога не знаходиться, то партнер має тенденцію перетворитися на байдуже тло [1799, с. 115].

У рамках рольових тренінгів можна запропонувати оригінальні вправи так званого *методу “Дистанції” (система “Сінтон”)*, автором якого є М.І. Козлов [1077–1079], який у книзі *“Щира правда”* пише, що “Дистанція” не є тренінгом під керівництвом ведучих. Швидше за все даний метод являє собою систему самостійної роботи, коли людина працює (і вчиться працювати) із собою сама, а ведучий їй в цьому допомагає.

Робота на дистанції передбачає інтенсив, тобто активність протягом 4–8 годин щодня, але без відриву від звичайного життя. Людина одержує завдання, наприклад, відтворювати “величну постать”, після цього вона зранку до вечора вчиться ходити з прекрасною поставою і т.д. Дистанція – це спеціальна система вправ, що розвиває особистість у наступних напрямках: уміння любити; конструктивно-позитивне ставлення до життя; спілкування і взаємини; фізичне здоров'я; внутрішня воля; гроші і ставлення до них; продуктивне життя.

Від курсу до курсу “дистантник” по кожному з цих напрямів відпрацьовує нові необхідні навички, доводячи їх до рівня дійсного результату, тобто ставлячи завдання навчитися виконувати їх так само легко, як користуватися ложкою, і так само природно, як дихати.

У рамках тренінгів з метою розвитку особистості людини пропонуються наступні вправи: 1. *“Якби я тебе любив...”* Суть даної вправи полягає в тому, що людина в кожному акті спілкування з іншими налаштовується на любов до кожного, з ким спілкується. 2. *“Внутрішнє “Добре!”* Тут рекомендується наступне: що б не трапилось, говори собі з внутрішньою посмішкою: “Добре!” Що б не робила людина, рекомендується робити це з відчуттям задоволення. 3. *“Тотальне “Так!”* Рекомендується наступне: Промовляти “Так!” вголос і про себе. Це не стосується доленосних рішень, але у всіх штатних ситуаціях навчає шукати в першу чергу те, у чому ви з людиною можете погодитесь. Далі: зняти впевненість, що ви мислите істинно, а інші помиляються, і займатися не пошуком правоти, а набуттям нового змісту для себе. Слід

значити, що ті, хто полюбив цю вправу, знаходять у ній майже езотеричні сенси, переходячи від "Так" конкретному співрозмовникові до "Так" світу і життя в цілому.

4. *"Постать і Посмішка"*. Тут рекомендується відпрацювання величної постаті і чарівної посмішки. Саме цікаве в цій вправі – пошук необхідного внутрішнього самовідчуття, що дозволяє почувати себе вільно, нескучно, впевнено в собі.

5. *"Відокремлення від зовнішнього контролю"*. Даний метод роботи над розширенням свого особистісного статусу означає, насамперед, здійснення нестандартних учинків із задоволенням, з духом волі і бешкетництва. Рекомендується робити ці добрі і веселі вчинки доти, поки все життя не стане одним нестандартним учинком. Як тільки не розважаються дистантники! Водять хороводи на вулиці, задушевно розспівуючи дитячі пісеньки, роздають гроші у вагонах метро: "Вибачте, люди добрі, що ми до вас звертаємося. Ми самі не місцеві, візьміть, хто скільки зможе!" Робити нестандартні вчинки можна й в офісі, на роботі. От Світлана перед обідом улаштувала "розминку" – гру у волейбол повітряною кулькою. Спочатку народ подумав, що головний бухгалтер збожеволіла, але незабаром грали вже усі.

Поговоримо про *методику подолання конфлікту між "Я" та "не-Я"*.

Розглянемо оригінальну практику *"Симорон"*, що успішно використовує ресурси рольових тренінгів з метою гармонізації особистості, усунення конфлікту між "Я" та "не-Я" [391; 672–676; 758].

Відзначимо, що розвиток рольового начала людини спочатку виявляє стан відсутності рольової диференціації, коли первісна людина (і дитина) не може регулювати динаміку рольових відносин та її рольовий статус цілком визначається імперативами зовнішнього середовища. Тут рольова активність з'являється у вигляді міфо-символічної активності, у руслі якої зовнішнє середовище сакралізується, природа наділяється психічними властивостями й усупільнюється, постає як єдине чуттєве ціле. Л. Леві-Брюль у книзі *"Первісне мислення"*, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність свідомості первісної людини від свідомості цивілізованої людини. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що воно містичне, або магічне, у ньому немає розходження між природним і надприродним, сном і бадьорістю, частиною і цілим. За своєю логікою воно не відчуває протиріччя і замість спрямованості до встановлення логічних відносин між предметами підкоряється законові співпричетності або партиципації: визнає існування різних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, оволодіння та ін. За таких умов виявляється феномен взаємної трансформації, плинності рольових аспектів дійсності, коли людина може розглядатися одночасно і людською істотою, і твариною, і духом. На другому етапі розвитку рольової активності, людина навчається довільним чином переходити від однієї соціальної ролі до іншої, що рано або пізно приводить людську істоту до усвідомлення відносності свого рольового статусу, коли виявляється перспектива перебороти рольову обмеженість і злитися із зовнішнім світом, навчившись бути усім, ким людина забажає. Тут людське "Я" зливається із Усесвітом, а людина немовби отримує можливість керувати Всесвітом на основі керування своїм "Я".

Дане вміння є не надприродно-містичним, а, навпаки, цілком науковим, про що можна дізнатися, аналізуючи *принцип антропологічної причетності до світу*, який вказує, що світ багато в чому такий, яким його конструює людина, котра з ним взаємодіє [952].

Принцип єдності "Я" та "не-Я" можна проілюструвати уривком з книги В. Пелевіна *"Чапаєв і порожнеча"*: "Уявіть собі непровітрену кімнату, у яку набилося дуже багато народу. І усі вони сидять на різних кривих табуретках, на розхитаних стільцях, якихось клунках, і взагалі на будь-чому. А більш жваві і моторні прагнуть сісти на два стільці одразу або зігнати кого-небудь з місця, щоб сісти самому. Таким є світ, у якому ви живете. І одночасно в кожного з цих людей є свій власний трон,

величезний, блискучий, що піднімається над усім цим світом і над всіма іншими світами теж. Трон воістину царський – немає нічого, що не було б у владі того, хто на нього зійде. І, найголовніше, трон абсолютно легітимний – він належить будь-якій людині по праву. Але зійти на нього майже неможливо. Тому що він займає місце, якого немає... Він знаходиться ніде”.

Система “Симорон” закликає зруйнувати границі між "Я" и "не-Я". При цьому перераховуються різні аспекти такої границі: просторові границі – мої особисті речі, моя кімната, мій будинок, моя вулиця, моя країна, моя планета, моя сонячна система, моя галактика; часові границі – мій робочий день, мій місяць відпочинку, мій навчальний рік, моя юність, моя зрілість, моє життя. Є ще внутрішні границі – мої плани, мої ідеї, мої переживання, мої мрії, мої звички, мої страхи, мої хвороби, моє здоров'я. Усе це – границі, що відрізняють мене від інших людей. А де ж сама людина, її "Я"? У мозку, у душі, у центрі Всесвіту, у фізичному тілі, усередині своєї свідомості? Будь-яке слово виокремлює, обмежує якийсь об'єкт. І якщо ми визначаємо щось, то тим самим будемо границю між цим об'єктом і тим, що цим об'єктом не є.

Людина тут розглядається творцем зовнішньої і внутрішньої реальності, що є лише відображенням її "Я". Розв'язання конфлікту між "Я" та "не-Я", досягнення гармонії між ними тут досягається за допомогою певних психологічних технік.

На початковій стадії опанування системою “Симорон” вивчаються найпростіші способи корекції зовнішнього середовища як дзеркала, що відбиває "Я". Якщо людина корегує те, що знаходиться поза нею, то, зрозуміло, вона виправляє себе. Якщо вона стикається з хворобою у зовнішній реальності, це має розумітися та усвідомлюватися як зображення того, що гніздиться в самій людині, тому що породити хворобу могла тільки сама людина через транслювання її на екран зовнішньої реальності. Картини на цьому екрані для людини є попереджувачими сигналами про те, що може з нею статися через якийсь час. Спостерігаючи їх, людина має завчасно розпізнати, що її очікує через певний період. Бачачи хворобу поза собою, трансформуючи її у здоров'я, людина профілактично працює над собою, корегує і змінює себе, усуваючи можливість власного захворювання.

Симороніст не займається своєю особистістю, він займається собою винятково у своїх проєкціях, у відображенні на зовнішньому екрані, тобто у зовнішньому світі.

Сигнали можуть бути і позитивними, що свідчить про те, що людина бажана природі, що вона є гармонічною. Тоді – це сигнали вдачі, сигнали підтримки. У такому випадку, щоб людина не робила, їй таланить. Цей стан симороністи називають ширянням. Якщо сигнали говорять про протилежне, то це сигналізує про те, що людина себе закрила, поставила *пробки особистої зацікавленості*, і її завдання полягає в тому, щоб витягти ці пробки, коректуючи поза собою зовнішнє середовище. *Вища насолода для симороніста – це цілковита відсутність себе і спостереження за собою винятково через зовнішні прояви.* Коли симороніст творить життя, у нього не повинно виникати ніяких думок, емоцій або відчуттів, тому що він розуміє себе як сутність, що розпорошена у просторі і часі.

Відтак, *симоронські техніки* покликані гармонізувати "Я" та "не-Я", привести їх до єдності. Ці техніки реалізують принципи управління реальністю, коли симороністи використовують парадоксальні, "божевільні" ритуальні техніки [672–676]. Ефект управління реальністю, який тут має місце, можна обґрунтувати за допомогою таких наукових фактів. Починаючи з 1996 року різко зросло використання в дослідженнях фізичних пристроїв – генераторів випадкових чисел (ГВЧ). Зазначені прилади засновані на записі так званого флікер-шуму і комп'ютерній обробці його сигналів, що автоматично відображають випадковий набір чисел у вигляді нуля і одиниці в серіях по 200 біт на секунду і підрахунку за спеціальною програмою вірогідності появи цих чисел та її відхилення від середніх значень за наявності зовнішніх дій. Як відомо в математиці, поява таких чисел при безперервній роботі кожного ГВЧ є абсолютно

випадковою подією. Згідно міжнародному проекту подібні генератори були встановлені в 60 країнах світу, де вони працюють безперервно всі роки. Виявилось, що в дні, коли увага світової громадськості привернута до важливих подій у житті людей, наприклад, до терористичного акту в Нью-Йорку 11 вересня 2001 року (*додаток В*), смерті відомих світових осіб – принцеси Діани, Матері Терези, Папи Іоанна Павла II або до проведення суспільно-значущих заходів в спорті, культурі, всі ці події знаходять віддзеркалення в роботі ГВЧ.

Виявляється це в тому, що точно в той же самий час, той же день, годину і хвилину вірогідність повторюваності одних і тих же чисел серед всіх ГВЧ різко і високо статистично достовірно зростає. Це явище вказує на те, що є прямий зв'язок у світовому масштабі між Глобальною Свідомістю і емоційним станом людей, причетних до таких подій, і роботою електронних приладів типу ГВЧ. Відтак, можна припускати кумулятивний глобальний ментальний вплив величезних мас людей на роботу ГВЧ на квантовому рівні і, отже, вплив на хвилеву функцію квантових об'єктів і зміну ентропії самої системи. Це також підтверджують і психофізичні експерименти, проведені з електронним годинником: квантовий мікрорезонатор прискорював свої показники під час хвилювання людини і уповільнював їх під час її засинання [780, с. 83-84, 179].

Цей та інші наукові факти [780, с. 83-84; 1568–1571] говорять про те, що людське суспільство (як актуальне, так і віртуальне – у вигляді певних архетипів колективної підсвідомості, за К. Юнгом) виявляє свій індивідуальний темпосвіт, який впливає на всіх представників цього суспільства через так звані суспільно-сугестивні норми. "Божевільні" симоронські ритуали й спрямовані на звільнення людини від нормативного підґрунтя суспільного існування.

На це, власне, спрямована і відома у деяких колах дослідників концепція *трансферфінгу – управління реальністю* [438; 832; 889; 2175]. Розглянемо її головні аспекти – ключові поняття і теоретичні основи.

1. Реальність (просторово-часовий континуум) є своєрідним полем (простором) потенційно можливих станів, надалі – простір варіантів. Простір варіантів є свого роду матрицею, шаблоном, за яким відбувається рух всієї матерії. У ньому зберігається інформація про те, що і як повинно відбуватися в матеріальному світі. Число різних потенційних можливостей нескінченне. Сектор є ланкою простору варіантів, де містяться сценарій і декорації, тобто траєкторія і форма руху матерії. Іншими словами, сектор визначає, що у кожному окремому випадку має відбуватися і як виглядати. Інформація знаходиться у просторі варіантів стаціонарно, у вигляді матриці. Структура інформації організована в пов'язаних один з одним ланцюжках. Причинно-наслідкові зв'язки породжують перебіг варіантів (потоки подій).

2. У навколишньому просторі в необмеженій кількості також знаходиться Вільна енергія Космосу (життєва енергія, прана та ін.). Всі живі істоти можуть певним чином утилізувати цю енергію.

3. Вільна енергія входить у тіло людини у вигляді центральних потоків, формується думками (наміром) і на виході набуває параметрів, відповідних цим думкам (наміру). Модульована енергія накладається на відповідний сектор у просторі варіантів, що приводить до матеріальної реалізації варіанту. Ступінь тієї, реалізованості (проявів) модульованої енергії щодо людини залежить від таких чинників як єдність душі і розуму, а також рівня енергетики. Іншими словами, енергія думок (тобто сукупність всіх інтенцій, намірів організму) не зникає безслідно – вона здатна матеріалізувати сектор простору варіантів, за своїми параметрами відповідний мисленому випромінюванню. Своїми безпосередніми діями з одного боку і думками (наміром) з іншого кожна жива істота створює шар свого світу. Шари різних істот відрізняються один від одного в тому ступені, в якому свідомості цих істот індивідуальні (унікальні). Всі ці шари накладаються один на одного, і таким чином кожна істота робить свій внесок у формування реальності

4. Поза спостерігачем говорити що-небудь конкретне про Реальність не має сенсу. Лише свідомість (будь-яка, а не тільки людини) проводить певну структурування в Реальності. Параметри цієї структурування повністю задаються властивостями сприймаючої свідомості.

5. Траєкторія руху суб'єкта в просторі варіантів сприймається як лінія життя (одним з проявів якої, є відчуття часу). Доля людини (лінія життя) є ланцюжком секторів, приблизно однорідних за якістю. Теоретично не існує ніяких обмежень щодо можливих поворотів долі людини, оскільки простір варіантів нескінченний.

6. Можна припустити, що рух, не схильний до зовнішніх сил, відбувається за лініями найменшого опору (свого роду геодезичними лініями, які є лініями на поверхні, головні нормалі всіх точок якої збігаються з нормальними до поверхні; найкоротшою лінією на поверхні між двома крапками буде частина Геодезичної лінії, що проходить через ці крапки; у механіці Геодезична лінія грає важливу роль по ній рухається крапка, що мусить залишатися на поверхні у тому випадку, коли на крапку не діють ніякі зовнішні сили). Цілком імовірно, що в просторі варіантів існують різноманітні аттрактори (цілі), цим пояснюється схожість людських долі.

7. Світ є дуальним дзеркалом, на одній стороні якого знаходиться матеріальна дійсність, а на іншій – метафізичний простір варіантів. Людина усвідомлює реальність так, як її навчили це робити. Життя подібне до несвідомого сновидіння наяву, тому що людина не має точки опори щодо реальності. Спустіться в зал для глядачів і спостерігайте. Дійте відчужено, здаючи себе в оренду і залишаючись спостерігачем. Зниження рівня важливості, рух за течією варіантів і координація дають можливість рухатися усліпу в сновидінні наяву. Життя кожної живої істоти – це сновидіння Бога. Мета життя, а також саме служіння Богові полягає в творінні разом з Ним. Процес досягнення мети є двигуном еволюції. Мінливість видів у процесі еволюції формується наміром. Бог творить реальність і управляє нею через намір всього суцього. Кожній живій істоті Бог надав свободу і владу формувати свою реальність у міру своєї усвідомленості. Якщо ви виявляєте намір, вважайте, що це намір Бога. Як ви можете сумніватися в тому, що воно буде виконано? Не просити, не вимагати і не добиватися, а створювати [2175].

Розглянемо ритуальні техніки системи *Симорон*.

1. Одна з технік називається принципом віддяки ситуації, коли людина відкривається негативному аспектові зовнішнього середовища, тобто життєвому безладдю, що тут розуміється як результат прийняття на себе "кольорів" об'єкта, розфарбовування себе під нього, приєднання до нього, як до хазяїна. Для рятування від лиха, неприємностей пропонується принципово інший підхід, коли недоліки не виправляються, не викорінюються, а шукається і знаходиться скрізь і в усьому елемент здоров'я, сили, радості, який і стверджується. Тоді зло, горе залишає людину.

Наведемо приклад. У симороністки Ані не склалися відносини з підлеглою. Аня віддячила ситуації (внутрішньо, застосовуючи образну, метафоричну техніку), і буквально наступного дня підлегла знайшла більш високооплачувану роботу і звільнилася. У виграші виявилися обидві.

2. Техніка перейменування (з пошуком коренів), робота з перешкодами.

Замість того щоб проламуватися крізь перешкоди, боротьби з ними або відступати під їхнім натиском, пропонується віддячити перешкодам за застереження від більш серйозних неприємностей (що виявляє "ефект вихору"). При цьому людина як би звільняється від перешкод, припиняючи боротися з обставинами, їх що породили, дотримуючись сентенції Сенеки, який помітив, що коли людина бореться з перешкодами, вона стає їхнім рабом. На Сході людину, вільну від гніту перешкод називають "істинно мудрою". У даосизмі ми зустрічаємося з божественним принципом недіяння, що заперечує маніпуляторно-індивідуальну природу людини в ім'я спонтанно-інтуїтивної поведінки "істинно мудрої людини": "безмовний, перебуває в

недіянні, але до усього причетний; незворушний, не керує, але все тримає у порядку. Те, що називаю “недіянням”, означає не випереджати ходу речей; те, що називаю “до усього причетний”, це слідувати ході речей; те, що називаю “усе тримає у порядку”, додержуватися взаємної відповідності речей” [1323, с. 228, 259-260].

Для роботи з вихровими ситуаціями в Симороні пропонується кілька методів. Один з них – перейменування з пошуком кореня. Для цього необхідно знайти корінь вихору – той момент, коли виникла проблема (порівняйте з психоаналітичним методом). Далі можливі два варіанти. Перший – знайти сприятливий вчинок стосовно сигналізатора (тобто того, з чією “допомогою” виникла проблема). Другий – зробити крок назад, у попередній момент, коли все навколо було безхмарним, і розіграти кореневий варіант за новим сценарієм [672–676].

Наведемо приклад. Одна серйозна проблема (хронічна мігрень) у дорослого чоловіка мала такий корінь. Коли йому було п’ять років, Шурик гостював влітку у селі. Повертаючись з річки, він підійшов до компанії сільських хлопчиків, що нудьгували на призьбі. Найстаршому з них прийшла думка пожартувати над хлопчиком. Він вихопив здоровенну напівживу щуку і, розчепіривши їй рота, різко підніс до обличчя Шурика. Рибина ворушила зябрами і біла хвостом. Шурик впав у істерику. Збіглися дорослі, і його ледве вдалося заспокоїти.

Коли Шурик підріс і зіткнувся з проблемою, він зрозумів, що треба переіграти кореневий епізод. Сашко зупинився на наступному варіанті. Побачивши, що хлопчикам нудно, він підійшов до них і витяг з кишені перочинний ніжик. Пропозиція Шурика зіграти в “ножички” знайшла загальну підтримку. Час пролетів непомітно, і коли він зібрався іти, старший із хлопчиків запропонував щуку в обмін на ніжик. Шурик ледь доніс велику рибину до будинку. Після цього Сашко позбувся своєї проблеми, крім того він одержав нове ім’я: “Я той, котрий пропонує хлопчикам гру в ножички”.

С.К. Кінг у книзі “*Міський шаман*” наводить кілька прикладів застосування схожої техніки. Наймовірний випадок відбувся з жителькою Каліфорнії, що сильно обпекла ногу об вихлопну трубу мотоцикла. Опік довго не гоївся. Вона уявила позитивний результат події (без торкання вихлопної труби), прокрутила його в уяві сорок разів і одержала вражаючий результат – важка рана затяглася за три дні.

3. Якательний переклад

Ця техніка передбачає дуже простий і ефективний прийом розв’язання проблем, який полягає в тім, що людина під час проблемного контакту із зовнішнім світом учиться докорінно змінювати своє ставлення до нього за допомогою того, що вона бачить в цьому світі саму себе. У нижченаведеному прикладі описаний діалог чоловіка з дружиною, здійснений в ключі якательного перекладу.

- Я чому так пізно додому повернувся?
- А я що, з дівками, чи що, гуляв? Я справою займався.
- Які в мене можуть бути справи після одинадцяти?
- А це вже не моя справа! Я ж себе не запитую, які в мене справи після роботи і чим я там займаюся зі своїми хворими-сифілітиками.
- Наступного разу я прийду додому і не знайду себе вдома.
- Може, я не буду себе лякати?
- Наплювати мені на себе!
- Це мені на себе наплювати! Я йду.
- Можу не приходити.
- Узагалі ж я винуватий.
- Ні, це я винуватий, дай я себе поцілую
- Я зобов’язуюся приділяти собі більше уваги і проводити із собою більше часу.

У рамках методик подолання границі між “Я” та “не-Я” можна говорити і про *систему енерго-інформаційного розвитку С.Д. Верещазіна* [438, с. 44-175], який пише про те, що людина може в так званому *еталонному стані* (коли ви прекрасно себе почуваете, вам подобається абсолютно все) програмувати себе і навколишню дійсність на той або інший напрямок бажаних подій, тобто на реалізацію свого щирого бажання,

яке на відміну від помилкового, повинне одразу ж виповнюватися (як пише той же автор, “ширі бажання завжди здійснюються легко, і тільки помилкові вимагають масу сил і енергії” [438, с. 40]). Після процедури програмування з людьми, як вважається, відбуваються дійсні метаморфози. Так один з учнів С.Д. Верещагіна запрограмував себе на одруження. Спочатку він усвідомив для себе, що женитися для нього дійсно життєво необхідно, що це бажання – щире, тому що за природою він створений так, що йому потрібна родина, а не тому, що в цьому суспільстві схвалюється інститут шлюбу. Причому, одружитися він хотів не аби на кому, а на дівчині своєї мрії. Це теж говорить про істинність бажання, адже його мета була не просто створити родину, а жити в родині в радості і щасті, зі своєю, тільки йому призначеною рідною людиною. Заклавши подібну задачу в підсвідомість, хлопець почав спокійно займатися своєю роботою, знаючи, що турбуватися йому ні про що: прийде підходящий момент і підсвідомість сама зробить усе, що потрібно. Один раз в обідню перерву йому раптом спало на думку піти на вокзал, що був неподалік, і купити газету. Чому на вокзал? І навіщо йому раптом знадобилася якась газета? Будь-яка розсудлива людина, здавалося б, неодмінно задала б собі ці питання і, можливо, підкорившись логіці і здоровому глуздові, вважала б таке бажання абсурдним і відмовилась би від нього. А наш хлопець був підготовленим відповідним чином. Він знав: раз чогось хочеться – треба це негайно робити. Якщо підсвідомість так вимагає – це неспроста. Він прийшов на вокзал і почав шукати цей самий газетний кіоск, до якого його так нестримно тягнуло. Знайшов кіоск на пероні і підійшов до нього саме в той момент, коли з потяга, що прибув, виходила з двома валізами і сумкою через плече... вона. Сумнівів не було – це була саме вона, дівчина його мрії. У таких випадках підсвідомість не дає людині навіть секунди засумніватися і буквально вимагає: йди знайомитися. Він підійшов, погано розуміючи, що він робить і чого хоче. Найдивніше те, що і дівчина теж з першого погляду зрозуміла: це доля. Газету вони купували вже разом. Заголовок на першій газетній сторінці говорив: “Злагода так любов!” Зараз це одна із найщасливіших родин...

Існує і *метод гармонізації особистості В.В. Жигарінцева*, спрямований на інтеграцію "Я" та "не-Я" [832, с. 68-90]. Це метод ґрунтується на безлічі аксіом, що встановлюють онтологічну ізоморфність "Я" та "не-Я", внутрішнього і зовнішнього. Подамо деякі з аксіом:

1. Як правило, людина, до якої ви не хочете звернутися по допомогу, несе в собі вирішення вашої проблеми.
2. Те, що ви відкидаєте, стає вашою долею.
3. Те, чого ви боїтеся, вас наздоганяє.
4. Те, що бажаєте і до чого прагнете, від вас вислизає.
5. Ви стаєте тим, кого критикуєте.
6. Якщо ви щось заперечуєте в собі або не хочете бачити, ви обов'язково зіштовхнетеся з цим зовні.
7. В інших нас дратує те, що ми не приймаємо в собі.
8. Ми ненавидимо і нехтуємо в інших те, що є в нас самих.
9. Будь-яка ворожа дія зовні є ворожою дією стосовно себе; будь-яка добра дія зовні є доброю дією по відношенню до себе; будь-яка допомога зовні – це допомога собі.
10. Коли кількість людей, що засвоїли нову думку, досягає певної граничної (критичної) величини, ця думка стає загальним надбанням.
11. Зовнішнє завжди до дріб'язків відбиває те, що знаходиться у вас усередині. Тільки ви і ніхто інший відповідальні за все те, що з вами відбувається.
12. Коли ви повертаєтеся до проблеми своїм обличчям, вона починає втрачати силу, відкриваючи вам причину свого виникнення.
13. Ненависть і ворожнеча перетворюють вас у тих, кого ви ненавидите і з ким ворогуєте.
14. Те, на що ви звернули увагу, втрачає свою руйнівну силу для вас, нейтралізується і стає вам на службу.
15. Наскільки ви приймаєте в собі щось, настільки це щось передає вам свою силу. Смиренність є зіткнення з життям, з'єднання з ним. Смиренність полягає в тім, щоб приймати стан речей таким, яким він є.
16. Біль точно вказує на місце в тілі, де людина не приймає себе, де вона розділена із собою і з Цілим. Якщо ви хворієте, отже, ви щось не приймаєте й придушуйте в собі.

17. Якщо ви не вирішили проблему, вона постійно буде вас переслідувати в різних обличчях.

18. Поводьтеся з іншими так, як би хотіли, щоб поводитися з вами.

19. Те, до чого ми прив'язані, обов'язково буде відібрано.

30. Страхи і блоки є одночасно і перешкодою, і вратами до бажаної мети.

31. Принцип полярності: світ є полярним, дуальним. Але людина звикла ототожнювати себе з однією з дуальностей. Тому життя здійснює свій біг від однієї дуальності до іншої: щораз, коли у вас наростає самовпевненість, коли ви ототожнюєте себе із сильною стороною свого "Я", монада уже приготувалася перекинутися в протилежне положення.

32. Один з давньогрецьких філософів: "якщо нагода випаде вам блаженство зустріти – слідом помста йде". Англійське прислів'я: "гордість передує падінню".

33. Не прив'язуйтеся ні до однієї протилежності, не ототожнюйте себе з жодною з них. Розташуйтеся у "центрі світу", тоді ви зможете керувати цими енергіями. Принцип "середнього шляху Буддизму": для того, щоб жити і процвітати, варто спіятися на дві протилежності, стояти на ґрунті їх поєднання, що, врешті-решт, приведе до становлення парадоксального світобачення.

34. Сила дії дорівнює силі протидії.

35. Протилежності завжди прагнуть збільшити розрив між собою і зміцнити це положення. З іншого боку, протилежності, що досягли стану крайнього ступеня поляризації, взаємного заперечення, переходять одна в одну.

36. Слова, приписувані Ісусові Христу: "Коли ви з'єднаєте в собі Зовнішнє і Внутрішнє, Ліве і Праве, Верх і Низ, ви з'єднаєтеся з Богом".

Інтеграція "Я" та "не-Я" виявляє тут *"Закон повноти"*: "Що є тут, є скрізь. Чого тут нема, нема і ніде. Усі речі існують одночасно в будь-якій точці простору і часу". Закон повноти виявляє *принцип єдності минулого і майбутнього*. Ілюстрація даного принципу: родина однієї людини потрапила в блокадний Ленінград. Вони голодували і дійшли до того, що перед ними встала примара смерті, вони повільно вмирали. Але так трапилось, що хтось з них "випадково" поліз у стіл, що стояв у їдальні, і раптом з нього посипався хліб! Виявляється, батько цього сімейства, будучи ще дитиною, засовував недоїдений хліб між верхньою і нижньою кришками столу, де той благополучно зберігся в сушеному виді, поки в ньому не виникла необхідність. Далі – більше. Хтось випадково поліз у шафу й у щільно закритих банках знайшов поклад круп, борошна й інших продуктів. Це вже дід, батько батька, у період революції робив запаси про усякий випадок.

Закон повноти виявляє *принцип відкритості світові*. Ілюстрація даного принципу:

В однієї жінки чоловік пив і гуляв. Чим довше продовжувалася ця ситуація, тим на більший термін він зникав з будинку. Жінка, як водиться, бігала за ним, відшукуючи і повертаючи його додому. Така історія тривала досить довго. Нарешті, якось, коли він у черговий раз зник з будинку на кілька днів, вона сіла і запитала себе: "Чому ти бігаєш за ним? Чому увесь час намагаєшся знайти і повернути додому?"

"Тому що боїшся залишитися одна", – відповіла вона собі.

"Так ти все одно вже одна", – сказав їй хтось усередині.

І вона це побачила і прийняла ситуацію, вирішивши про себе, що більше не стане бігати за чоловіком, а там – будь що буде. Через годину пролунав дзвінок – на порозі стояв її чоловік. Більше він ніколи не йшов з будинку.

Закон повноти виявляє *закон болю*: якщо ви якось виокремлюєте себе від навколишнього світу, не приймаєте його, якщо не відчуваєте повної єдності і споріднення з ним, якщо ви не бачите, що світ, люди, тварини, рослини, камені і ви самі – це одне й те ж, і всі ми складаємося з однієї і тієї ж субстанції за назвою любов, якщо ви не бачите, як створюєте ілюзорний світ навколо себе за допомогою свого розуму, ви завжди будете відчувати біль і страждання.

Розглянуті принципи, які утворюють синергійне поєднання двох буттєвих модусів людини – "Я" та "не-Я", постають певними передумовами для розробки *психолого-педагогічної системи поведінкової та світоглядної гармонізації особистості*. При цьому окрім поведінково-світоглядно-мотиваційного аспекту цієї гармонізації, важливим є також і *соматичний аспект* зазначеного процесу. Розглянемо це більш докладно.

2.4.3.5 Інтегративні засади гармонізації особистості

Там, де колектив великодушний, де він виявляє душевну щедрість, ніжність, чутливість, де діяльність є насамперед ніжним доторком до слабшого, беззахисного, – там особистість відчуває себе неповторною квіткою, а не тільки хворостинкою у вінику.

В. О. Сухомлинський

П. Вайнцвайг зазначає [398, с. 35], що психологи Інституту кінесеології у США, вивчивши численні психофізіологічні показники організму людини в умовах її комунікації із собі подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються дві людські істоти, життєвий (енергетичний) тонус однієї з яких є вищим, ніж тонус іншої, то “життєва” енергія “перетікає” до цієї іншої істоти, оскільки прилади фіксують, що її життєвий тонус підвищується, а іншої людини – еквівалентним чином знижується. Дещо подібне ми зустрічаємо в електротехніці у вигляді “ефекту захоплення”: якщо в одну енергомережу ввімкнути два звукових генератори, що генерують коливання з близькими, але різними частотами, і якщо перший генератор характеризується більшою потужністю, ніж другий, то має місце ефект “захоплення”, коли “сильний” генератор “поведе” за собою “слабкого” та примусить його працювати на своїй частоті.

Було також помічено, якщо людина позитивно ставиться до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності; і навпаки, негативне ставлення до оточуючого світу знижує енергетичний тонус людини. Ці висновки отримані на підставі досліджень Інституту кінесіології в США, директор якого Д. Даймонд показав, що щитовидна залоза крім виконання головної функції імунологічного нагляду, постає основним “розподільником” живлющої, регенеруючої енергії організму. Щитовидка направляє й регулює потік електромагнітної енергії по всьому організмі, проводячи миттєву корекцію, яка необхідна для подолання певних відхилень у життєдіяльності.

Також показано, що негативні почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму. Крім того, усе розмаїття поведінкових аспектів людини виявилось прямо пов’язане з діяльністю щитовидки, тобто з процесами підвищення та зниження життєвого тону людини. Так, наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки й підвищує життєвий тонус людини, її енергії, а негативний жест призводить до протилежного ефекту, тобто до зниження енергії людини. Так званий жест вираження любові – “жест Мадонни” (розпростерті для обіймів руки) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Посмішка також стимулює діяльність щитовидки не тільки людини, що посміхається, але й людей, що сприймають цю посмішку. Звертаючи увагу на обмін енергії між людьми, Д. Даймонд дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті зі “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої і думки вкрай заразливі [2737].

У цьому аспекті можна говорити про **фізіологічний аспект болю** [1003; 2417] як *недостачу енергії в людському організмі* [595, с. 85], що виявляє найважливішу проблему людського страждання, пов’язаного з процесом енергетичної регуляції, що має місце не тільки на соматичному, але й психосоматичному рівнях. Відповідно до деяких сучасних теорій (Флекенштейн) біль виникає кожен раз, коли процеси розпаду, руйнування біологічних структур починають переважати над процесами синтезу. Оскільки синтез, відновлення біологічних структур вимагають витрат енергії (і, зокрема, кисню), то дефіцит енергетичних ресурсів має призвести до посилення

процесів розпаду і виникнення болю. І дійсно, будь-які процеси, що збільшують дефіцит кисню, – застій в крові, ішемія (недостатнє постачання тканин киснем), дія отрут (які блокують процеси окислення), механічні дії, тепло – призводять до посилення болю. І навпаки, все, що знижує потребу тканин в кисні – спокій, холод, посилення кровотоку – зменшує біль. При цьому негативні емоції сигналізують крім іншого про дефіцит енергетичних ресурсів в організмі [595, с. 85]. Відтак, можна дійти висновку про те, що такі феномени, як вампіризм, вандалізм зумовлюються енергетичним дефіцитом та потребують руйнування біологічних (та, загалом, матеріальних) структур, що приводить до випромінювання енергії-часу (це довели відомі науковці М.О. Козирев, О.Й. Вейнік та ін. дослідники [426; 427; 1088; 1089]).

Тут цікавим можуть бути й висновки Г.І. Косицького, який проводив досліди с двома групами пацюків. Ці дві групи навчали долати перешкоди. При цьому, перша група пацюків була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було здолати, а друга група – ні. Відтак, перша група була успішною, а другу навчали неуспішності, безпорадності. Через декілька поколінь успішній і неуспішній групам пересадили клітини раку. **Перша група вижила вся, друга – вся загинула** [342, с. 104-105; 2403]

Таким чином, позитивний настрій та позитивне ставлення до світу є чинниками підвищення життєвого тону людини з усіма соціальними й медико-біологічними наслідками, що з цього випливають. При цьому, наріжним чинником здоров'я людини є її світогляд, що постає інтегральним принципом психічної і соматичної цілісності людини. Про це опосередкованим чином засвідчує адаптаційна реакція людини на стрес: експерименти Г. Сель'є засвідчили, що будь-яка специфічна стресорна дія на організм викликає у ньому єдину реакцію, яку можна визначити як "симптом хвороби взагалі" [2085], коли на розмаїття специфічних подразників середовища організм реагує неспецифічним, узагальненим чином. Це дозволяє припустити, що всі специфічні стресорні подразники (які мають єдиний функціональний наслідок – стрес) на їх глибинному (перцептивно-гностичному [1614, с. 134-135]) рівні реагування пов'язані із вищим регулятором поведінки людини – її свідомістю і, відповідно, певною системою ціннісних орієнтацій.

У цьому контексті важливо врахувати і таку інформацію. Науковці з Томська (Росія) дослідили зв'язок між соматичним та душевно-духовним аспектами здоров'я [2305, с. 281-282]. У різних людей вивчалися еритроцити крові, які постачають енергію людському організму, оскільки переносять кисень. У крові психічно здорових людей червоні кров'яні клітини – правильною дископодібною форми, вони рівномірно заповнюють увесь внутрішній простір. Під мікроскопом у крові людей, які страждають на шизофренію, спотворених еритроцитів неправильної форми дуже багато. У багатьох клітин пошкоджена мембрана: або розірвана в декількох місцях, або нерівномірно потовщена, або взагалі відшаровується від внутрішнього вмісту. Такі ж пошкодження науковці виявили в еритроцитах розумово відсталих пацієнтів, крім того, в багатьох їх клітинках крові гранули гемоглобіну розподілені нерівномірно, утворюють окремі скупчення. Навіть невротичні розлади позначаються на картині крові. У крові невротиків виявилось досить багато клітин зі схожими змінами: їх було менше, ніж у хворих шизофренією і розумово відсталих, але більше, ніж у здорових людей.

Відомо, якщо в крові багато пошкоджених еритроцитів, вона гірше забезпечує киснем тканини і органи. Виходить, що хвороби психіки викликають збій у роботі всього організму. Цікаво, що подібні зміни знаходять в еритроцитах хворих раком, гострим вірусним гепатитом, інфарктом міокарду та іншими хворобами [2305, с. 281-282]. Таким чином, душевно хвора людина виявляє дефіцит енергії на соматичному рівні, коли формула "у здоровому тілі – здоровий дух" виявляється цілком адекватною істинному стану речей.

Подібні ж висновки можна зробити на основі вивчення води, яка відображає енергетичний стан людини [2306, с. 88-90]. Японські науковці досліджуючи воду, фіксували і фотографували структуру води (спочатку в звичайному, а потім в замерзлому стані), яка знаходилася в безпосередній близькості від людини і деяких артефактів (фотографій та ін.). Було зафіксовано, що гармонійність структури води збільшується від позитивних аспектів людського буття і падає при зіткненні води з негативними реакціями людини і навколишньої дійсності. Якщо прийняти до уваги той факт, що більше 80 % організму людини складається з води, то стає зрозумілим вплив негативних емоційних реакцій людини і оточення на енергетичний стан її організму.

Цей феномен вивчався російським дослідником С.В. Зеніним і японським науковцем Я. Масарою (на сайті Академії наук Росії ці дослідження вважаються такими, що не відповідають суворій науковості). Дослідження засвідчили, що вода є відкритою, динамічною, структурно-складною системою, в якій стаціонарний стан легко порушається при будь-якій зовнішній дії. Дослідження С.В. Зеніна засвідчили, що структура водного середовища людини так само індивідуальна, як відбитки пальців. Саме вона визначає якість крові, впливає на окислювально-відновлювальні процеси, пояснює специфіку кожного організму.

З погляду Р.П. Мейланова, вода в організмі є тим проміжним станом, який, з одного боку, має відношення до фізичного світу, а з іншого – є близьким до енергії духовного плану, оскільки володіє "нескінченно структурованим" станом, що забезпечує перетворення енергії між матеріальним і духовними аспектами Всесвіту [1465, с. 88; 2305, с. 123].

Цікавим є також такі аспекти дослідження води. Група С.В. Зеніна створила пристрій, що чутливо реагує на зміни в структурі води. Виявилось, що на властивості рідини впливає навіть уявна дія, коли через уявлення, наприклад, що дистильована вода в пробірці є солоною, вона дійсно стає такою. Цікавий експеримент провели також хіміки на біофаці Московського державного університету. Один з екстрасенсів з власної квартири подумки впливав на пробірку з водою, виставлену на кафедрі факультету за десять кілометрів від нього. "Накачавши" пробірку негативною енергією, він розслабився, а біологи помістили у цю воду інфузорій. На відміну від контрольної групи, ці організми не прожили і пари секунд. Експерти біофаку констатували руйнування клітинних оболонок.

У цьому контексті можна описати дивовижні експерименти з водою, які були проведені японським дослідником Я. Масарою. Приводилося фотографування структури льоду після різних дій на воду. Наприклад, поряд з прозорою ємністю з водою була встановлена фотографія Гітлера, ця ситуація витримувалася певний час, потім вода заморожувалася. Фотографія структури одержаного льоду говорить сама за себе – страшні рвані осколки. Таким же чином досліджувався вплив на воду музики і людської мови. Дуже красивою виявилася структура льоду під дією на воду музики Моцарта. Зате дія рок-музики виявилася подібною до дії лайок. Потім встановлювалися послідовно фотографія матері Терези, написи різного змісту від "Я тебе люблю" до "Я тебе ненавиджу", деякі вірші, молитви тощо. Найдивовижніші структури льоду виявилися після дії на воду слів любові і молитов. Вони дуже нагадували красиві сніжинки різної складності і конфігурації. Структури льоду, одержані під впливом злості і ненависті, були купою крижаних осколків.

Учені дійшли висновку, що вода, яка міститься у всіх живих організмах, дуже чутливо реагує на інформацію будь-якого характеру, структурується, зберігає в собі одержану інформацію, обмінюється нею з навколишнім світом. Більш того, науковці вважають, що вода проявляє себе як мисляча субстанція, яка обмінюється інформацією зі всім Всесвітом. Руйнівні повені і шторми є не чим іншим, як викидом з водою негативної інформації, одержаної від людей у результаті нашої діяльності. Відтак, агресія, злість, війни, заздрість тощо не проходять для людства безслідно.

Не тільки домішками, бацилами і вірусами страшна вода, яку ми п'ємо, але, в першу чергу, інформацією, якою ми її наділяємо. Негативна інформація впливає на воду, яка у вільному і зв'язаному стані складає 40-85 % маси організму.

Розглянемо інші аспекти аналізованої проблеми. Як пишуть Тихоплави [2305, с. 88-90], усесвітньо відомі дослідження американського ученого К. Бакстера. У 1966 році Клів Бакстер відмітив, що рослини, приєднані до приладу, що вимірює електричний опір, реагують на деякі ситуації, причому цю реакцію можна вимірювати. Він спорудив автомат, що кидає дрібних рачків поодиночі в киплячу воду, і приєднав рослину, що знаходилася в іншій кімнаті, через звичайні електроди до самописця. У момент падіння рачка у воду в рослині відбувалися значні електричні зміни ("крик жаху"). Коли ж автомат кидав мертвого рачка, ніяких сигналів на самописці не було. Відтак, якщо у всіх живих істот існує єдина система комунікацій, то можна зробити висновок, що найяскравіше вона виявляється в критичні моменти. У звичайної людини спонтанний телепатичний контакт найчастіше відбувається, коли її близька людина або знайомий знаходяться в небезпеці або вмирає. Сигнал про смерть у цій універсальній мові, можливо, "найгучніший" і, отже, першим привертає нашу увагу. Факти свідчать про те, що він є чимось більшим, ніж просто включення і виключення системи тривоги. При цьому рослини реагували також на розбивання курячого яйця, що говорить про універсальний характер зв'язку у живій речовині.

Існує й інший подібний експеримент – "гра" з рослиною під назвою "Вбивця". Вибираються шість чоловік, з яких один (за жеребкуванням) стає "злочинцем". Дві рослини, що належать до одного і того ж виду, поміщаються в кімнаті, в яку на десять хвилин по черзі заходять всіх шість чоловік. За ці десять хвилин "злочинець" повинен будь-яким способом завдати шкоди одній з рослин. Відтак, одна рослина виявляється постраждалою від рук "вбивці". Але існує свідок – інша рослина, яка приєднана до електроенцефалографа. Кожний з шести учасників експерименту ненадовго входить в кімнату і встає біля свідка. На п'ятеро з них рослина не звертає уваги, але коли входить "злочинець", рослина виявляє особливу реакцію, яку фіксує записуючий пристрій. Подібні експерименти з подібними результатами проводилися неодноразово. Цікаво, що під час одного з дослідів у Флориді рослина "впізнала" відразу двох з шести підозрюваних. З'ясувалося, що одна людина дійсно "злочинець", а інша часом раніше стригла газон перед власним будинком. Відтак, "злочинець" прийшов на експеримент, не відчуваючи за собою ніякої провини, але рослина відчула, що у нього "руки в крові".

Численні дослідження, що виявляють зв'язок між рослинами, тваринами і людиною проводилися також у Москві. Дуже цікавий експеримент, проведений під керівництвом академіка П.П. Гаряєва, який досліджував насіння рослини арабідопсис, чудово вивченого ботаніками. Був створений генератор, що підсилює емоційне напруження звичайних слів. За його допомогою кожна фраза, вимовлена дослідником, сприймалася насінням арабідопсиса як прокляття. Результати перевершили всі очікування. Ефект лайливих слів, вимовлених на адресу нещасної рослини, дорівнював опромінюванню в 40 тисяч рентген: порвалися ланцюжки ДНК, розсипалися хромосоми, більшість насіння загинули, а ті, що вижили стали генетично спотвореними. Приголомшує той факт, що результат не залежав від сили звуку; прокляття могли вимовлятися тихим голосом і навіть пошепки. Справа була не в силі звуку, а в сенсі сказаного.

Дослідження, проведені П.П. Гаряєвим, підтвердили, що прокляття, спрямовані на адресу будь-якої живої істоти, спотворюють її генетичний апарат, а добрі, теплі слова можуть не тільки поліпшити настрій, але навіть допомогти позбавитися хвороби [543; 2306, с. 88-90].

Важливим у нашому дослідженні є відомий закон, про який ми вже писали: "жертва несе свою частку провини за те, що з нею відбулося, відбувається або відбудеться" [див. 2274, с. 350], оскільки юристи помітили, що є люди, які значно частіше інших стають жертвами злочинів або трагічних випадків [204; 1260, с. 223,

2732; 2742; 2743; 2780, р. 21]. *Аналіз цього феномену, проведений попередньо, дозволяє дійти висновку, що людина сама провокує та визначає безліч поведінкових і причинно-наслідкових відхилень у навколишній дійсності. При цьому позитивне, неагресивне ставлення людини до оточуючого світу постає важливим чинником її соціального й фізичного здоров'я.*

Це виявляє ідею цілісності, яка є одним із найбільш важливих одкровень нової наукової парадигми. Суттєво при цьому, що ідея цілісності не є чимось оригінальним, тому що вона міститься у джерелах філософської й релігійної думки мудреців стародавності. Повернення до уявлень про цілісність як до забутого старого відбувається на новому виткові розвитку цивілізованого світу. Нині стало вже аксіомою те, що людський організм є цілісність і що у випадку захворювання окремого органу варто лікувати весь організм (Гіппократ, І.В. Давидовський, В.П. Казначеев; Р. Леїнг) [695; 952; 2769; 2770]. Більш того, для передового медика зрозуміло й те, що хвороби, у тому числі психічні, є пристосувальними реакціями людини, прозорої для негативних чинників зовнішнього середовища (мікробів, вірусів та ін.). Ясно, що хвороба не приходить до нас ззовні незваним гостем, а зароджується в самому організмі за тих чи інших умов, що пробуджують до життя відповідних збудників хвороб.

Відтак, як писав онколог зі світовим ім'ям К. Саймонтон, через соціальні і культурні умови люди часто не можуть розв'язати стресові ситуації у здоровий спосіб і тому обирають – свідомо або безсвідомо – хворобу як вихід із ситуації, що склалася [2305, с. 210].

Слід зазначити, що організм, як і взагалі будь-який об'єкт у Всесвіті, характеризується двома фундаментальними станами – відкритістю й закритістю. Будь-який живий організм як соматична сутність постає відкритою, живою системою. І тільки психіка людини, а саме – її світогляд як система поглядів і психологічних установок (в тому числі певних *ідеологем*), може перетворювати цей організм у відносно закриту систему, що, як відомо із термодинаміки, характеризується процесами наростання хаосу, дезорганізації. Останнє призводить до втрати цілісності, а тому – до хвороб як специфічних граничних феноменів, що прагнуть підтримати цілісність, і постають у ролі корисних пристосувальних реакцій: хвороба блокує ту чи іншу форму життєдіяльності людини, яка призвела до втрати цілісності на психологічному і соматичному рівнях організму.

У сфері світогляду можна виокремити установки на досягнення інтеграції індивіда з оточуючим світом і самим собою й установки, що призводять до його дезинтеграції, формуючи, у силу принципу цілісності організму, стан закритості організму як певної психосоматичної системи. Закритість означає, насамперед, неприйняття того чи іншого аспекту зовнішнього середовища, з яким організм природним чином складає одне ціле. Таке неприйняття реалізується зазвичай на рівні ідей, ідеалів, а також неусвідомлених психологічних установок, що поступово укорінюються на рівні органічних процесів. Якщо, наприклад, людині неприємний її колега через те, що останній перевершує її в якійсь специфічній майстерності і підриває її службовий статус, то це почуття ворожості до окремого фактора зовнішнього середовища врешті-решт призводить до неприйняття цілого ряду взаємозалежних чинників, що закарбовує значну частину життя нашої людини в чорні стресові кольори, занурює її в безодню негативних емоцій. Негативні емоції (які, за інформаційною теорією П.В. Симонова, виникають через недостачу інформації щодо процесу задоволення актуальної потреби) призводять до “закриття” організму в прямому і переносному значенні: стискаються кровоносні судини, підвищується кров'яний тиск, погіршується трофіка (харчування) тканин і органів з усіма фізіологічними наслідками, які випливають з цього – тобто хворобами, лікування яких має полягати в усуненні причин, але не вищезазначених симптомів. Лікування за цих умов передбачає

ініціювання процесу “відкриття” організму як на соматичному, так і психічному рівнях. Останнє передбачає відкритість у площині світоглядних ціннісних орієнтирів.

У цьому контексті важливим є терапевтичний метод японського доктора К. Ніші [див. 589], котрому вдавалося виліковувати багато невиліковних форм раку за рахунок того, що цей доктор йшов шляхом усунення станів закритості. Його пацієнти, поперше, протягом декількох місяців харчувалися їжею рослинного походження, позбавленої кулінарної обробки. Це допомагало усунути закритість на рівні харчування, тому що харчування рослинною їжею приводить до зниження кров'яного тиску, тобто сприяє розширенню судин, фізіологічно “розширюючи”, “відкриваючи” сам організм. Крім того, доктор Ніші практикував процедуру відкриття організму основним стихіям зовнішнього середовища: воді, повітрю, світлу (сонячним променям), землі. Його пацієнти приймали повітряні, водяні, світлові ванни. Крім того, ізоляція пацієнтів у клініці К. Ніші від їх соціального оточення поступово позбавляла пацієнтів їх світоглядних негативів.

Тут ми репрезентували дещо спрощене трактування методу доктора К. Ніші, однак варто знати, що принципи функціонування цілісного організму описуються декількома “цілісними”, а тому й простими правилами, відображеними в даному випадку в уявленні про два фундаментальні полярні стани організму – закритість і відкритість. Слід зазначити, як ми вже зазначали, що це *спрощення* як метод аналізу дійсності в цілому відповідає основному принципу системного аналізу [2544, с. 51; 2676, с. 177].

У цьому ж смисловому контексті можна навести й метод виправлення зору за Бейтсом [206], який довів: головна причина більшості патологій зору полягає в психологічних чинниках, щільно пов'язаних зі світоглядом людини, системою її психологічних установок. Якщо людина не цілком “уписується” в оточуючий світ, якщо її почуття і слова, справи і світогляд не узгоджуються одне з одним, у неї можуть виникнути проблеми з зором. Так, наприклад, було доведено, що в дітей, які відчують страх з якоїсь причини, можуть спостерігатися порушення зору. Було доведено також, що зір людини дещо погіршується в той момент, коли вона бреше.

Наведемо приклади з *психотерапії*. Розглянемо *метод негативного впливу* К. Дулнопа [див.: 2071, с. 279], що висунув парадоксальний принцип, відповідно до якого згубної звички можна позбутися, якщо багаторазово свідомо повторювати ту звичну дію, від якої людина прагне звільнитися. Базуючись на цьому принципі, один музикант для усунення звичної помилки (у виконанні однієї музичної фрази у творі Баха) протягом 2-х тижнів навмисно грав це місце неправильно, після чого зміг легко позбутися своєї звичної помилки. А жінка, що, друкуючи на машинці, нав'язливо додавала до кінця слова першу букву кожного слова, змогла позбутися пагубної звички за допомогою методу негативного впливу. Цей метод ґрунтується на принципі відкриття людини негативному моменту її життя.

Таким чином, для того, щоб позбутися негативної звички, зруйнувати яку за допомогою довільного контролю неможливо, необхідно вольовим чином імітувати дану звичку, психологічний механізм протікання якої тепер потрапляє в сферу операційного контролю.

В. Франкл назвав даний метод методом *парадоксальної інтенції*. Використовуючи даний метод, психотерапевт одному хворому на кардіофобію зі страхом ходьби вулицями перед нав'язливою перспективою померти від хвороби, радив: “Постарайтеся вмирати щодня три рази. Три рази на день викликайте в собі параліч серця і вмирайте. Повторюйте: “Я хочу померти” і виходьте при цьому на вулицю, щоб померти” [2435, с. 334-351].

В. Франкл наводить і такий приклад. Пацієнтка страждала від важкої форми клаустрофобії (фобійний хворобливий страх перед закритими просторами) щонайменше 15 років. Жінка перебувала у Південній Африці за тиждень до того, як

вона мала летіти до себе на батьківщину в Англію. Вона – оперна співачка, і їй доводилось багато мандрувати світом, щоб виконувати свої обов'язки за контрактами. За цих умов клаустрофобія фокусувалася на літаках, ресторанах, ліфтах і театрах. Щодо співачки була застосована техніка парадоксальної інтенції. Пацієнтці було запропоновано відшукувати ситуації, що викликають її фобію, і бажати того, чого вона завжди так боялася, як-от: задихнутися. Вона повинна була говорити собі: “На цьому місці я і задихнуся, щоб мені лопнути!” Таким чином пацієнтка в короткий термін звільнилася від свого утруднення.

Ще один приклад. В. Франкл розповідає, як до одного психотерапевта привели хлопчика, що страждав на енурез. До цього мали місце численні безуспішні спроби позбутися цієї хвороби. Даний психотерапевт уклав з хлопчиком певну угоду: за кожну ніч, коли пацієнт намочить постіль, він отримає 5 центів. Хлопчик вельми зрадив перспективі розбагатіти. За два дні він заробив 10 центів. Проте на третю ніч хлопчик перестав мочитися в постіль, хоча, за його словами, робив усе можливе, щоб це сталося.

Зазначений метод вважається одним із наріжних у психокорекції поведінки школярів. Його доцільно використовувати в педагогічній практиці, коли потрібно позбавити дитину певної мовленнєвої помилки, яка набула статусу стійкої звички. Метод парадоксальної інтенції можна застосовувати і з метою позбавлення молоді таких звичок, як, наприклад, паління. Отут потрібно навчити учня сприймати процес паління як деяку серйозну (ритуальну), чи театральну дію, яку він свідомо вольовим чином регулює й контролює. Перехід від автоматично-мимовільної до довільно-регульованої поведінки надає змогу завдяки вольовому самоконтролю кинути паління.

Психологічна відкритість може знайти реалізацію в сфері рольової поведінки, що має велике значення в процесі соціалізації школярів. Тут негативна звичка може стати елементом рольової гри. Так, наприклад, якщо дитина витирає ніс рукою (хоча і розуміє, що цього робити не слід), ігноруючи при цьому носову хустинку, то можна програти цю дію в рольовій сценці, де дитина може довільним чином здійснювати дію, що перетворилася на небажану звичку.

Цікаво, що метод рольового самовираження через негативні психоемоційні стани та звички може одержати й інші психолого-педагогічні проєкції. Так, відомо, що від своїх страхів діти можуть звільнитися, якщо виражатимуть їх через малюнок, ліплення тощо.

Відтак, розглянуті методи звільнення від негативних психоемоційних станів та згубних звичок базуються на принципі психологічної та соматичної відкритості зазначеним негативним станам та звичкам. Ці методи виражають дух особистісно орієнтованої (суб'єкт-суб'єктної, гуманістичної) парадигми освіти, оскільки вони звертається до цілісної особистості вихованця, у сфері якої навіть негативні моменти можна вважати позитивними ресурсами його розвитку, що здійснюється шляхом подолання вихованцем протиріч та суперечностей власного життя.

Загалом, аналіз накової літератури з проблеми нашого дослідження дозволяє дійти висновку, що психічна діяльність людини виявляє два відносно полярні аспекти: свідомий (довільний) і підсвідомий (мимовільний).

Процес виховання й навчання, основне навантаження якого лягає на наріжний соціальний інститут – школу, передбачає використання технологій, спрямованих на перетворення як свідомого, так і підсвідомого аспектів психічної діяльності дитини. Результатом такого перетворення на рівні свідомості виступають знання, переконання, ідеали. На рівні підсвідомого результатом навчально-виховного впливу є психологічні настанови, уміння та навички, що відображають роботу мимовільних механізмів людської психіки.

Поєднання виховання та навчання у сферах довільної та мимовільної активності як мета освітнього процесу виявляє його вищий продукт – світогляд, де в наявності як

свідомі, так і неусвідомлені моменти психічної діяльності, що в ідеалі мають досягти певного синтезу, коли свідомо-довільне і підсвідомо-мимовільне можуть бути функціонально прозорими один для одного, тобто коли спостерігається усвідомлення і контроль людиною своїх мимовільних психічних функцій.

Таким чином, одним із основних освітніх пріоритетів є створення таких виховних технологій, які дозволяють вихованцям навчитися усвідомлювати і контролювати підсвідомі процеси психічної діяльності. Останнє сприяє формуванню такого виміру людської психіки, котрий одержав назву “*надсвідомості*”, що відображає процес синтезу свідомості та підсвідомого і знаходить висвітлення в працях педагогів, психологів, представників медицини і мистецтва [2121, с. 73; 2214].

Один із шляхів формування надсвідомості пов’язаний з процесом свідомого формування позитивних і свідомої ж руйнації негативних психологічних настанов та звичок. У зв’язку з цим одна з найбільш актуальних проблем виховання дітей шкільного й особливо дошкільного віку пов’язана з нейтралізацією негативних звичок і психологічних настанов, що іноді можуть набути форму стійкої патології.

Запропонована вище *психолого-педагогічна технологія корекції негативних психоемоційних станів та звичок у школярів* базується на обґрунтованому психологічною наукою положенні: людина може контролювати те, стосовно чого вона психологічно відкрита та що вона не сприймає вороже, як певну загрозу. Дійсно, те явище, яке викликає побоювання, страх (часто неусвідомлений), тобто явище, до якого людина ставиться негативно, ускладнює його контроль. Зазначений страх може контролюватися опосередкованим чином – за допомогою механізмів психологічного захисту, що цілком не видаляє, а “заганяє його усередину”. Реальною можливістю позбутися страху, на наш погляд, є відкритість явищу, котре цей страх викликало, що передбачає звільнення від почуття ворожості стосовно нього [2528]. За цих умов людина відмовляється від безуспішного контролю проблемного явища та психологічно йому відкривається. Тим більше, що психологи відкрили закономірність: чим більше людська істота прагне контролювати ситуацію, тим більше вона підсвідомо залежатиме від неї [2004, с. 16].

Ми розглянули принципи реалізації соматичної і психологічної відкритості організму людини. Останнє реалізується у сфері *контролюючої рефлексії*, що знаходить свій відбиток у психокорекційній роботі у психіатрії (В. Франкл).

Досягнення стану психологічної відкритості реалізується також у площині *позитивної рефлексії*: для того, щоб позбутися негативної звички, небажаної психологічної настанови, необхідно створити умови, які б дозволили дитині усвідомити цю небажану звичку як позитивний ресурс її психіки.

Наведемо приклад. До нас звернулася мама із семирічною дитиною В., що “чула голоси”, які коментували її дії та позбавляли її емоційного спокою. Дитина почала чути внутрішні голоси після того, як побувала у комі після перенесеного інфекційного захворювання. Звернення до лікаря-психотерапевта не принесло позитивних результатів мабуть тому, що лікар дотримувався переважно традиційної медичної парадигми, яка розглядає хворобу як загрозове здоров’ю патологічне явище. У той час сучасна неklasична медична парадигма розглядає будь-яку хворобу (соматичну і психічну) як пристосувальну реакцію організму, тобто як певний адаптаційний ресурс людини. У своїх діях ми, керуючись зазначеною неklasичною парадигмою, насамперед роз’яснили мамі В. те, що “голоси” є позитивною пристосувальною реакцією на стан коми, у якій дитина побувала, що “голоси” – це тимчасове явище, яке як певна компенсаторна реакція дозволяє дитині адаптуватися до зміненої після коми “психологічної схеми” сприйняття світу. Дане положення ми “одягнули” в зрозумілу дитині пояснювальну модель, роз’яснивши їй, що “під час своєї хвороби вона випадково настроїлася на голоси дітей зі світу сновидінь”. Далі дитині було запропоновано “пограти з голосами”, з’ясувати в їхніх володарів, скільки їм років, де

вони живуть тощо. Через певний час, після того, як позитивний "контакт" з голосами був установлений, *В.* було запропоновано переконати їхніх представників "полетіти у світ сновидінь" і "зайнятися там чим-небудь корисним і цікавим". У такий спосіб голоси, що засмучували *В.* декілька місяців, благополучно зникли і більше не поверталися. Після цього *В.* став більш товариським із однолітками: позитивно позначився досвід "налагодження контактів" із "представниками світу сновидінь".

Загалом, теза про стани закритості й відкритості ілюструється ще одним прикладом. Починаючи з Т. Адорно (1940-і роки) [27], психологи, що обстежують великі групи людей, постійно відзначають кореляцію між відразою до "іноземної" чи "екзотичної" їжі і "фашистським" типом особистості. Як пише А.Р. Уїлсон, це, очевидно, свідчить про існування певного поведінково-понятійного комплексу "відраза до нової їжі – неприйняття радикальних ідей – расизм – націоналізм – сектантство – ксенофобія – консерватизм – фашистські ідеології" [2348, с. 162].

Відтак, у сфері лікувальної парадигми відбулися деякі зміни, шлях до яких можна проілюструвати роздумами С.Цвейга про універсальну схему розвитку лікарської справи:

"З самого початку часів явище хвороби пов'язане з релігійним відчуттям. Боги посилають хворобу, боги одні можуть узяти її назад; ця думка непорушно затверджена в основі будь-якої лікарської науки.

Тілесному стражданню протиставлявся не технічний, а релігійний акт. Лікарська наука у витоках своїх невіддільна від науки про Бога; медицина і богослов'я складають спочатку одне тіло і одну душу.

Це початкова єдність незабаром руйнується. Спочатку лікар виступає поряд з жерцем, а незабаром – проти жерця (трагедія Емпедокла), і зводячи страждання у сфері надчуттєвою в площину буденно-природного, намагається усунути внутрішній розлад засобами земними – стихіями зовнішньої природи: її травами, соками, солями. Жрець замикається в рамках богослужіння і відступає від лікарського мистецтва – лікар відмовляється від всякої дії на душу, від культу і магії: відтепер два ці течії розгалужуються і йдуть кожне своїм шляхом.

З моменту порушення первинної єдності всі елементи лікарського мистецтва набувають відразу ж абсолютно нового і наново-офарблюючого сенсу. Перш за все, єдине душевне явище – хвороба – розпадається на незліченні, точно позначені хвороби. І разом з тим її суть втрачає, певною мірою, зв'язок з духовною особистістю людини. Зцілення здійснюється вже не як психічна дія, не як подія незмінно чудова, – але як суто і майже наперед розрахований розсудливий акт з боку лікаря: виучка замінює натхнення, підручник приходить на зміну Логосу, сповненого таємницею творчого заклинання жерця. Так, де стародавній магичний порядок лікування вимагав вищої духовної напруги, нова клініко-діагностична система вимагає від лікаря протилежного, а саме – ясності духу, відчуженості від нервів, при щонайповнішому душевному спокої і діловитості...

У міру того, як медицина стає дедалі більш і більш технічною, розсудливою, такою, що локалізує – дедалі лютіше відторгається від неї інстинкт широкої маси; дедалі ширше, всупереч будь-якій шкільній освіті, розкривається в низах народу, в смутних його глибинах, ця течія, спрямована проти академічної медицини.

Розділені в століттях, знову починають зближуватися дві течії в науці лікування – органічне і психічне, – бо неминує (пригадаємо образ спіралі у Гете) всякий розвиток повертається на вищому ступені до вихідної своїй точки. Будь-яка механіка приходить врешті-решт до початкового закону руху; будь-яке дроблення знов тяжіє до єдності; все раціональне поглинається у свою чергу ірраціональним; і після того, як століття строгої і односторонньої науки досліджували матерію і форму людського тіла, аж до основних глибин, знов виникає питання про "дух", що створює для тебе тіло" [2503].

Розглянуті вище *інтегративні засади гармонізації особистості* знаходять більш глибоке відображення у психотерапевтичній сфері.

2.4.3.6 Психотерапевтичний аспект інтегративної парадигми освіти

Будь-яка життєва ситуація нейтральна. Ми робимо її позитивною або негативною відповідно до того сенсу, яким пов'язуємо себе з нею. Проте додавання сенсу не змінює змісту самої ситуації.

Теун Марез

Злодій є для вас грішником. Чому? Тому що ви сильно прив'язані до вашої власності. Це нічого не говорить про злодія, а говорить про те, що у вас є ця прив'язка і ви грішні самі

Ошо Раджніш

Однією з психологічних форм захисту людини є образне мислення, яке виникає тільки за наявності пошукової активності. Потреба в пошуці – це потреба в самому процесі постійних змін. Відмова від останнього, пасивно-оборонна позиція знижує адаптаційні можливості організму

Е.М. Каструбін [1015, с 20]

Інтегративна парадигма освіти, евристичною ідеєю якої виступає формулювання психофізіологічного та соціально-особистісного змісту психолого-педагогічного впливу у межах освітнього процесу і теоретичне обґрунтування шляхів досягнення стану гармонії людини, що постає освітньою метою, – ця парадигма може одержати більш рельєфну інтерпретацію, якщо розглянути її основні аспекти у контексті психотерапії.

Одним із головних підходів до розуміння проблеми неврозів є *психоаналітичний*, провідна ідея якого хоч і характеризується певним теоретичним обмеженням своїх метафоричних побудов (що визнавав сам З. Фрейд, засновник психоаналізу), дозволяє окреслити фундаментальний механізм розвитку невротичних порушень. З. Фрейд уявляв психічну будову людини у вигляді двох "кімнат" – кімнати свідомого, та кімнати безсвідомого, які розділені стіною та дверима. Двері втілюють у собі цензора, що відіграє в системі психоаналізу роль символу регуляторних механізмів, прищеплених людині в ході її виховання. Все те, що не отримало відповідної реалізації у свідомій, когнітивно-праксеологічній сфері життєдіяльності людини, виштовхується у безодню безсвідомого, чи просто не може бути витягнутим з цієї безодні до світла свідомої рефлексії [2436; 2438].

Таким чином, людина несе в собі комплекс безсвідомих потягів, які постійно дають про себе знати у вигляді небажаних психосоматичних станів. Одним з методів виявлення цих станів є метод вільних асоціацій. За допомогою ланцюга асоціативних вражень лікар разом з пацієнтом занурюється у глибини невротизованої психіки, щоб знайти причину неврозу та проаналізувати його, розчинюючи у хвилях вербальної рефлексії. Суть такої процедури можна передати висловом З. Фрейда – "там, де було Воно, повинно бути Я".

Півкульовий синтез як єдність чуттєво-афективного і абстрактно-вольового (ліва півкуля забезпечує саме вольовий потенціал психічної діяльності, а це слідує з того, що інтерналі – лівопівкульові сутності – відрізняються від екстерналів – правопівкульових сутностей – високим рівнем вольового розвитку [2080]; крім того, існують дослідження, які показують, що переважно домінантна – ліва півкуля – організує вольове зусилля [1614, с. 78-80]) передбачає досягнення стану розуміння як результату взаємної анігіляції двох суперечливих боків людини, їх взаємної узгодженості, гармонізації.

Даний стан є метою психотерапевтичних методик, таких, як методики відреагування (котрі передбачають повторну, усвідомлену актуалізацію травмуючого моменту, що призводить до катарсису – "очищення" від наслідків психологічної травми), психоаналіз, регресивні психотерапевтичні техніки (наприклад, трансперсональна психологія С. Грофа), які передбачають подолання безодні між дорослим та дитиною усередині нас (до чого закликає й релігійна свідомість – "коли не навернетесь, і не станете, як діти, – не ввійдете в Царство небесне!" [Мф. 18, 3]). І

взагалі, вся історія людства свідчить: сокровенне прагнення людини повернути "втрачений рай", "золотий вік" є не чим іншим, як прагненням досягти єдності полярних сторін нашої життєдіяльності – духовного і матеріального, психічного та фізичного... П.О. Флоренський писав про завдання з розвитку людини, яке полягає у поєднанні містика й аналітика у одній особі. При цьому він застерігав проти небезпечності, яка підстерігає людину, яка рухається лише у напрямку містичного чи аналітичного (раціонального) [див.: 175]. Йога вчить, що кожна думка повинна бути відчута, а кожне почуття – усвідомлене. Як показали деякі дослідники (Ю.З. Захар'янц, В.І. Сіліна та ін.), при поєднанні уявних дій з вербальними формулюваннями, які позначають ці дії, ефективність уявлення помітно підвищується [960, с. 77].

Єдність суперечливих аспектів людини передбачає досягнення стану психофізичної гармонії, що впорядковує внутрішній світ людини. Бл. Августин повчав, що страждання людини витікають з невпорядкованого розуму. Крім того, гармонія передбачає єдність минулого та майбутнього, чуттєвого, та вольового, право- та лівопівкульового, коли досягається "повнота часу". Дійсно, в той час коли права півкуля функціонально спрямована на минуле і забезпечує чуттєво-експресивний рівень осягнення буття, ліва – спрямована на майбутнє і забезпечує рефлексивно-вольовий рівень освоєння світу. Правопівкульова психіка присутня в людині як даність, в той час як лівопівкульова – розвивається. Одна з ознак розвиненості "лівої" психіки – мотиваційна спрямованість на майбутнє, коли майбутнє (потенційно-можливе) як мотиваційний фактор не поступається теперішньому (актуально-дійсному). Таким чином, воля є спрямованістю на майбутнє.

Отже, досягнення розуміння як відчуття гармонії світу, що є, за словами Лейбніца, найкращим з усіх можливих світів, передбачає формування такого початку усередині нас, який би впорядковував хаос, тобто характеризувався б парадоксальною властивістю антиентропійності (відомо, що однією з фундаментальних особливостей життя та мислення є властивість "виробляти" антиентропію та протидіяти зростаючому хаосу зовнішнього середовища), здатністю прийти до цілісно-інтегрального, високоорганізованого усвідомлення світу як універсуму, в якому все пов'язано зі всім і немає нічого абсолютно ізольованого.

Ми вже наводили приклад із роману Р. Музіля "Людина без властивостей", де сімейна пара стає свідком трагічної транспортної події, що справляє на жінку вельми гнітюче враження. І тільки після того, як її чоловік говорить, що у вантажівок надто короткий шлях гальмування, жінка заспокоюється, хоча й не розуміє значення виразу "шлях гальмування". Цей приклад є переконливою ілюстрацією того, як невизначено-хаотична ситуація, що призвела до стресу, вводиться у межі другої ситуації, яка дозволяє усвідомити, проаналізувати та впорядкувати сильне емоційне враження (правопівкульову сутність), привести емоційну невизначеність у площину раціонального однозначного (лівопівкульового) аналізу, який, попри свою примітивність та поверховість, у даному разі приводить до психологічного полегшення.

Прикладом цієї схеми може слугувати також і психотерапевтичний метод "парадоксальної інтенції" В. Франкла [2435], коли негативна психологічна установка усвідомлюється, отримуючи реалізацію в сфері лівої аналітичної півкулі, яка реалізує вольове зусилля. Тут можна говорити й про практику "усвідомлених сновидінь", які перемагають неврози завдяки акту усвідомлення афективних ситуацій [1260]. Діти, що втілюють у малюнках предмети чи явища своїх жахів, звільняються від них [544].

У своїх працях про Ф.М. Достоєвського та Леонардо да Вінчі З. Фрейд пише про митця як про невротика, що характеризується особливою силою інстинктивних потягів та гостріше за інших усвідомлює свої конфлікти з суспільною мораллю, гостріше відчуває потребу в реалізації своїх потягів. З. Фрейд доходить висновку, що для митця його творчість є засобом звільнення від неврозів.

Отже, права півкуля створює багатозначну, парадоксально-невизначену, афективну реальність (де людина постає як пасивна сутність), в той час коли ліва – однозначну, визначено-логічну, вольову реальність (де людина постає як активна сутність), у рамках якої людина прагне відчувати себе впевнено, та оцінювати світ як дещо визначене. Всі факти життя, які не входять до складу логічної визначеності інтелектуального світу людини мають тенденцію бути відкинутими (принцип “когнітивного дисонансу”), тому лівопівкульова однозначна реальність постає як критико-скептична, негативно-догматична сутність, у той час коли правопівкульова реальність є позитивною, сповненою довірою та відкритістю. З іншого боку, ця позитивна реальність через свою невизначеність має тенденцію до розвитку афективно-негативних станів, які діалектичним чином доповнюють цю реальність до "повноти Істини". У той час коли негативна лівопівкульова реальність діалектичним чином доповнюється невизначено-відкритими правопівкульовими станами психіки, які інтегрують логічні конструкції "лівої" реальності, тобто відкривають двері в сферу творчості як акт безумовно позитивний, правопівкульовий.

Відомо, що людина як динамічна сутність реалізується у спектрі двох відносно протилежних психосоматичних станів – стану сна та бадьорості, що переходять один в одного. Ці два стани в цілому корелюють з активністю півкуль мозку людини [1188; 2005]. Можна сказати, що стан бадьорості в основному регулюється домінантною лівою півкуль мозку, яка організує вольове зусилля та забезпечує реалізацію довільного, другосигнального аспекту людини, співвідносячись з її свідомим аспектом. Права півкуля в стані бадьорості функціонує як діалектичний антагоніст лівої, забезпечуючи розгортання біоритмічної активності організму, яка реалізується саме завдяки взаємодії протилежних психофізіологічних та космопланетарних чинників. У стані сну організм переходить у сферу мимовільної, першосигнальної, підсвідомої регуляції, при цьому тут також виявляється функціональний взаємний обіг півкуль мозку, коли повільний сон "регулюється" лівою, а "швидкий" – правою півкулями [604, с. 44-138; 2478].

Ці факти допомагають з'ясувати "сенсогенну" роль півкуль у життєдіяльності людини. У стані бадьорості людина існує як в основному лівопівкульова сутність (ліва півкуля домінантна, вольова та забезпечує неавтоматичні дії людини, що реалізуються переважно у стані бадьорості), що створює множинно-дискретну, лінійно-причинну реальність, де кожна річ представлена як опосередкована іншими, оскільки, "ми не можемо мислити та сприймати світ, не зупинивши того, що рухається, не умертвивши живого" (В.І. Ленін). Тут *людина постає як розпорошена, множинна, атомізована, суперечлива істота*, як набір психосоматичних станів та елементів досвіду (що, відомою мірою, функціонально не узгоджені один з одним), як істота, що характеризується фундаментальним "невідреагуванням". На мові психоаналізу ми маємо людину як конгломерат реакцій, що виштовхнуті у сферу безсвідомого. Дійсно, ліва півкуля, яка домінує в стані бадьорості, сприймає світ знаково-символічним чином, а світ при цьому виявляється як відносно асиметрична, множинна, релятивна сутність. Ось чому психосоматичним "завданням" людини є *сенсогенне усвідомлення розрізнених елементів досвіду, приведення їх до синергетичного (цілісного, енергонадлишкового) ладу*. У протилежному разі людина постає як енергонедостатня істота, що потребує психотерапевтичного втручання, головна лікувальна ідеологія котрого полягає в створенні умов для побудови психосоматичної цілісності через сенсогенне сполучення стресорних чинників та через приведення знаково-вербальних моментів людини до загального нейролінгвістичного "знаменника" [638; 639]. Тобто *множинно-символічний, контрастно-дихотомічний, суперечливо-антиномічний лівопівкульовий "дух" стану бадьорості призводить до формування суперечливих психологічних станів та установок, які мають бути узгоджені через гармонізацію множинно-символічного базису людської психіки, який називаємо свідомістю. Ця гармонізація здійснюється*

саме через побудову гармонічного світоглядного базису людини, через приведення її духовного світу до стану цілісності.

Таким чином, стан бадьорості, де панує дух принципової опосередкованості одного іншим (де все постає у вигляді набору окремих незв'язаних фрагментів дійсності, незрозумілих подій, лінійно-дискретних ентропійних незавершених психічних процесів) сприяє розвитку негармонічних, енергонедостатніх психосоматичних станів, які "вирівнюються" в стані "швидкого сну" (сну зі сновидіннями), коли активна права півкуля, психофізіологічний базис підсвідомого людини. У функціональній сфері правої півкулі світ постає як дещо єдине, а антагонічні стани психіки приводяться до гармонії, що виявляється у вигляді сновидіння, яке фіксує сам процес цього приведення, коли відрубні ланки нашого денного досвіду починають пов'язуватись нелогічним, циклопричинним, правопівкульовим, парадоксальним чином, що й фіксує сновидіння (про інтегруючо-синтетичну роль сну див.: [2766]). Потрібно відмітити, що "завдання навчання, які потребують значної концентрації різних здібностей, приводять до підвищення тривалості швидкого сну" [1260, с. 216]. Це доводить, що сон зі сновидінням відіграє інтегративну роль, пов'язану з механізмом "перепрограмування мозку, спрямованого на уникнення перетинів між функціями, які конфліктують" [2733; 2756], спрямованого на те, щоб забезпечити взаємодію свідомості та підсвідомості [1260].

Людина у стані швидкого сну перетворюється на автономну, циклопричинну, енергонадлишкову, антиентропійну істоту. Тут спостерігається процес енергетичної "підзарядки", а також психокорекції, що виявляється не лише в стані швидкого, але й повільного сну, де, як засвідчують результати експериментальних досліджень, людина не бачить снів, але вмикається в "логічні операції", які спрямовані на логіко-символічне узгодження фактів дійсності [2478].

Отже, процес сполучення правого та лівого аспектів людини приводить до сполучення станів сну та бадьорості (як писав поет А. Григор'єв, "Блаженство ночь не спать, а днем бродить во сне"), а для цього життя людини повинне бути сповненим сенсом, коли світ сприймається та освоюється гармонічним чином, коли лівий теоретико-дискурсивний аспект людини приведений до єдиного теоретично-світоглядного "знаменника", що можливо за умов створення системи універсального знання та відповідного світогляду.

Контрольоване сновидіння, де сполучаються право- та лівопівкульові функції, дозволяє людині в стані бадьорості сприймати світ як ілюзію, як сон [2808; 2810], а це, в свою чергу, дозволяє їй поводитися спонтанним чином, використовуючи ресурси правої півкулі (підсвідомості). А в стані сну людина сприймає реальність усвідомлено та розвивається назустріч "самоінтеграції та внутрішній гармонії" [1260, с. 20; див. також: 2800]. Можна сказати, що тут ми можемо досягнути "злиття сну та бадьорості" [2810], свідомості та підсвідомого, ліво- та правопівкульових стратегій обробки інформації.

Треба сказати й те, що у стані сну зі сновидінням активна права півкуля головного мозку [2478], яка є активною в стані гіпнотичного трансу. Таким чином, сновидіння виступає тим механізмом, що сугестивним чином програмує майбутню поведінку людини, і тому ми маємо ефект, коли "сни збуваються".

Стан бадьорості організму характеризується домінуванням лівої, а стан сну – правої півкулі. Однак така закономірність спостерігається не у всіх людей. Як показали дослідження В.В. Аршавського, у представників народів, що живуть у Північно-Східних районах Євразії у стані бадьорості відносно посилена активність правої півкулі [2005; 2006]. Це засвідчує, що у народів, які знаходяться на відносно примітивному (міфологічному) рівні розвитку, першу скрипку відіграє активність правої півкулі.

Сновидіння як стан правопівкульовий є станом сенсорної депривації. Потрібно також сказати, що сенсорна депривація, яка спостерігається у процесі медитації, а

також в умовах космічного польоту та інших змінених станах свідомості, приводить до зміщення сфери життєвої активності у "внутрішній простір" правої півкулі, що супроводжується емоційною лабільністю, відкритістю, неадекватністю емоційних реакцій, слізливістю [1277], активізуються процеси уявлення, з'являється потреба в аферентації, у зорових стимулах, що подібно до почуття голоду, а їх задоволення – до почуття насичення, знижується поріг чуттів, а людина може "слухати тишу" [221]. Виникають надціннісні ідеї, хибні судження, зорові парадокси, синдром психічного відчуження, ілюзії часу, простору, порушення самосвідомості, прагнення до міркувань філософського характеру, чуття всезагальної гармонії, єдності, особливого сенсу оточуючого світу, злиття зі Всесвітом, космічна любов, стан екстазу, зачарованості, що зазнають люди при вживанні наркотиків, спрямування до самоспостереження, самокопання, спалахи пережитого, зверненість у минуле, ейдетичні уявлення як "компенсаторна реакція в умовах монотонних середовищ", які І.П. Павлов трактував як перевагу першої сигнальної системи над другою; спостерігається зниження настрою, яке змінюється ейфорією, послабленням уваги [1277, с. 31-162], виявляється підвищення низькочастотних потенціалів ЕЕГ, що розцінюється як розвиток гальмування [1783], прагнення створювати твори мистецтва, які постають своєю розрядкою.

Остання знаходить місце у концептуальних побудовах Л.С. Виготського, який писав, що "мистецтво є необхідним розрядженням нервової енергії та складним засобом врівноваження організму та середовища в критичні моменти нашої поведінки. Тільки в критичних точках нашого шляху ми звертаємось до мистецтва" [522, с. 315]. Стан творчості можна назвати й "катарсісом митця" [109, с. 109], прагненням "полегшити душу" [1518; 1614]. Таким чином, стан внутрішнього перезбудження, який притаманний сенсорній депривації, є феноменом гіперфункції правої півкулі як синтетичної сутності, активної у стані творчості, синергетичного процесу, у межах якого сполучаються *психофізіологічні протилежності, оскільки нервова ескаляція призводить до зближення домінуючих осередків збудження, що потребує найбільшої напруги диференційного гальмування, оскільки ці осередки прагнуть до злиття* [1277, с. 253]. Нервове ж гальмування є вираженням функції лівої півкулі. Виходить, що тут сполучаються право- та лівопівкульові аспекти психіки з усіма наслідками, що з цього випливають, один з яких полягає у досягненні стану розуміння сенсу життя та Істини.

Стан розуміння як єдність "правого та лівого" підходів до пізнання світу, робить розуміння не лише парадоксальною, але й унікальною, універсальною методологічною категорією, яка містить в собі й елемент "пояснення", що передбачає зняття дихотомії гуманітарних та природничих знань [2583, с. 8-24], коли розуміння та вивчення (продуктивний та репродуктивний шляхи освіти) виявляються взаємно доповнюваними сутностями [193].

Слід сказати й те, що розуміння як парадоксальна річ містить у собі два початки – правопівкульовий недискурсивний ("незнання") та лівопівкульовий, дискурсивний ("знання"). Ось чому розуміння є одночасно і нерозумінням, оскільки розуміння "можливе тільки завдяки нерозумінню, і саме є, власне, розуміючим нерозумінням" [192, с. 111-114].

Парадоксальність розуміння як процесу актуалізації конкретного смислу (який завжди є доволі парадоксальною сутністю) полягає і в тому, що воно піднесено-некорисне [2683, с. 145-159], тобто не виражає прагнення до якоїсь користі, оскільки, як писав А. Маслоу, самореалізована людина, яка здійснила смисл, реалізувала сенс свого життя, характеризується спонтанно-інтуїтивною поведінкою, що не прагне одержати плоди своєї радісно-творчої спонтанності, що вже є нагородою для людини [2780, р. 111–120]. Тобто відчуття щастя як спонтанного модусу буття передбачає незалежність від психологічної установки на щастя, бо ця установка руйнує свій об'єкт [2435, с. 157-283]. Тут виявляється релігійна ідея "неотримання плодів",

"незацікавленості у результатах своєї праці", коли просвітлена людина не повинна прагнути до спасіння [2315]. Вважається, що між "корисним" поясненням та "некорисним" розумінням міститься творчість як вимога розуміння [1857, с. 235-244].

Необхідно сказати, що в умовах стресу між півкулями мозку виникає функціональний дисбаланс [398, с. 49], що приводить до домінування однієї з півкуль. Коли домінує права емоційно-афективна півкуля, ми маємо стан афекту, а коли ліва – людина перетворюється у надраціональну сутність, що відрізняється емоційною холодністю, розважною холоднокрівністю, звідки витікають акти приголомшуючої жорстокості, що були характерними, наприклад, для "третього рейху".

Після операції розщеплення мозку (коли перерізається мозолисте тіло, яке поєднує праву та ліву півкулі) можна спостерігати конфлікт півкуль, коли, наприклад, руки хворого починають ворогувати одна з одною [2211, с. 44]. К. Саган пише, що необхідна активність обох півкуль, а шлях у майбутнє лежить через мозолисте тіло [2794].

Відомо, що функціональне узгодження півкуль на рівні соматки реалізується у сфері функціонування щитовидної залози, коли щитовидка і півкулі виявляються реалізуючими єдине завдання: "будь-яка діяльність, що посилює та стимулює функціонування щитовидки, зараз же вмикає і балансує роботу обох півкуль" [2211, с. 49-50; 2737].

Конфлікт між безсвідомим та свідомим, який призводить до неврозів, на погляд В.Н. Пушкіна, є не чим іншим, як конфліктом між регуляторним (свідомо-вольовим) та енергетичним (емоційним) рівнями людського організму [781, с. 43]. Тут півкульовий синтез може аналізуватися як явище розуміння, котре може інтерпретуватися як "вирівнювання інформаційних потенціалів систем, що взаємодіють".

Для з'ясування механізму виникнення неврозів, згідно В.Н. Пушкіна, можна розглянути осередок, сформований у регуляторно-енергетичній системі [898; 1939]. Цей осередок, що є ізольованим від регуляторно-енергетичної системи через надсильне збудження, породжене стресовою ситуацією, починає впливати на динаміку енергетичних процесів мозку, спричиняючи неадекватні емоційно-поведінкові реакції, та "спотворюючи" світоглядну сферу індивіда, породжуючи неврози, лікування яких пов'язане з ліквідацією застійного осередку, ізольованого від всієї регуляторно-енергетичної системи мозку за рахунок механізму індукції нервових процесів, що описаний І.П. Павловим та А.А. Ухтомським. Суть цього механізму полягає у тому, що за законом індукції осередок збудження здатний наводити навколо себе зону гальмування, а усунування застійного збудження приводить до зняття індукованого гальмуючого бар'єру [1738; 1740; 2379].

Яким же чином процес усвідомлення (чи, точніше, процес усвідомленого відреагування, програвання стресової ситуації на "сцені" аналітичної рефлексії) приводить до катарсису, звільнення від неврозу? Відповідь на це запитання нам допоможе дати концепція нової парадигми освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. Річ у тім, що домінування правопівкульової психіки означає й домінування нервових процесів збудження, а перевага лівопівкульової психіки у структурі психічної діяльності передбачає й переважну активність процесів гальмування [604]. Крім цього, праву півкулю можна вважати субстратом безсвідомої [707; 2211], а ліву – свідомої сфери життєдіяльності людини: як показали дослідження А.Р. Лурія, люди, що не володіють повною мірою абстрактно-аналітичним, тобто лівопівкульовим мисленням, виявляються не здатними аналізувати свої особистісні якості і, очевидно, їх не мають [1384].

Таким чином, онто- та філогенетична еволюція людини наповнюється психотерапевтичним змістом, більше того, стає зрозумілим і релігійно-міфологічний контекст цієї еволюції. Якщо вважати, що вона передбачає рух від правого до лівого психічного модусу, а від нього – до їх злиття (тобто від перцепції до апперцепції, а від

неї – до їх синтезу), то можна стверджувати, що цей рух координується двома корінними станами психіки – правопівкульовим, який забезпечує емоційно-енергетичний фон збудження, і лівопівкульовим, який забезпечує інформаційно-аналітичний фон гальмування нервових процесів (енергія і інформація, подібно до півкуль, взаємодіють за принципом негативного зворотного зв'язку). Правопівкульова здатність до генерації нервових процесів збудження (яка дає "поштовх" для еволюції людини та людства, що відповідає багатьом енергетичним концепціям етногенезу) складає зміст безсвідомої площини психіки, в рамках якої людина не відокремлює внутрішнього від зовнішнього, "Я" від не-"Я".

Саме тут закладено пояснення явища трансценденції, що описане трансперсональною психологією, яка свідчить – історико-культурологічний аспект людства виявляється онтологічно прозорим для окремого індивіда, а макро- та мікрокосм здатні до єдності [646]. Лівопівкульове тяжіння до генерації нервових процесів гальмування може вважатися базою для формування вербально-аналітичної рефлексії, для концентрації уваги, для логічного мислення (яке пригнічується в умовах активності правої емоційно-образної півкулі), та для актуалізації волі як логіко-рефлексивного феномена, яку П.В. Симонов називає "антипотребою", оскільки механізми волі функціонально прямо протилежні механізмам реалізації потреб та потягів; ці останні витікають з правопівкульової активності, що є онто- та філогенетично більш древньою, ніж активність лівої півкулі, та виявляє більшу генетичну зумовленість, на відміну від неї [1996].

Зрозуміло, що функціональна диференціація півкуль не вичерпується їх антагоністичними відносинами. Як вказано вище, при функціональній узгодженості півкуль "генерується" медитативно-творчий стан, що є психофізіологічним орієнтиром для особистості, яка розвивається, оскільки тут знімаються всі протиріччя між чуттєвим, безсвідомим та логічним, свідомим, а людина постає як цілісна істота, виявляючи можливість для переборювання своїх психологічних криз. Можна припустити, що медитативний стан досягається через взаємне гасіння осередків збудження та гальмування, що приводить, як показують енцефалографічні дослідження медитативних станів, до синхронізації електроритміки мозку.

Медитативний стан функціонального узгодження півкуль виступає психологічною базою для розв'язування проблеми, завдання. Дійсно, пізнання людиною оточуючого світу, за якого досягається стан розуміння, передбачає цілісне охоплення того чи іншого фрагменту дійсності, а для цього необхідно інтегрально-синергетичне включення у пізнання обох протилежних аспектів особистості – право- та лівопівкульового. Отже, процес злиття та взаємного "згашення" зон збудження та гальмування передбачає з одного боку, вихід у сферу інтуїтивно-медитативного, просвітленого осягнення дійсності, а з другого – приводить до звільнення внутрішнього потенціалу за рахунок взаємної нейтралізації ("анігіляції") протилежностей. Таким чином, метафора П. Вайнцвайга про творчу міць людини, що витікає з балансу протилежностей, виявляється напрочуд вірною, особливо якщо проаналізувати практику досягнення стану саторі (просвітлення) у рамках дзен-буддистських методик, які доводять, що людина, яка досягла кеншо (один з рівнів просвітлення) відчуває велике полегшення, що реалізується у серії рухів, сміху тощо. При цьому, як пише С. Кацукі, така реакція за тривалістю може займати декілька днів [1017].

Таким чином, метою життя людини є, з одного боку, накопичення досвіду життєвих випробувань, який має психопатологічне підґрунтя, оскільки будь-який досвід – це результат певної психологічної напруги, що межує зі стресом чи з ним безпосередньо пов'язана. При цьому соматичні та психічні патології постають у якості пристосувальних реакцій, тобто є необхідною умовою для розвитку людини [952, с. 214-215]. Цю думку в різкій формі висловив Р. Леїнг у книзі "Політика досвіду", де він стверджував, що божевільня є "розумною реакцією на божевільне соціальне оточення"

[2769]. Як наголошено в матеріалах "*Соціалістичного колективу пацієнтів в Гейдельберзі*", "хвороба є надломлене життя, яке протирічить собі, таке життя, яке знищує себе у тому ж процесі, в якому воно себе підтримує" [див.: 359, с. 67-78].

Отже, стан просвітлення як поєднання протилежностей (на Сході кажуть про єдність сансари та нірвани, просвітлення та потьмарення), що є метою розвитку людини, може бути й метою впливу психотерапевтичних методик. Слід зробити найважливіший висновок: стан просвітлення, що є тотальною сутністю, знімає безліч патологічних симптомів, коли безліч зон збудження та гальмування в мозку взаємно нейтралізуються, – цей процес має назву очищення. Ось чому звільнення від тієї чи іншої конкретної патології, яка характеризується низкою специфічних чинників, можна досягнути не у процесі прискіпливого психоаналітичного дослідження, а через медитативний процес, який у системі психотерапії отримує багато найменувань.

Питання полягає у виявленні найбільш оптимальних технік досягнення трансового стану. Він передбачає єдність чуттєво-експресивного та раціонально-логічного компонентів психічної діяльності й характеризується цілою низкою рис. Одна з найсуттєвіших таких рис – парадоксальність, що витікає із сполучання у межах одного контексту несумісних явищ. Відчуття парадоксу (осаяння, дивування) – це не лише продукт медитативного трансу, що іменується просвітленням, але й засіб його досягнення. Так, наприклад, у системі дзен-буддизму існує методика досягнення просвітлення, однією з істотних моментів якої є коани, вербально-дійові акти, що призводять до піднесення у сяючі сфери парадоксу. Як пише К. Хемфрейс, "коан – це слово, фраза чи спогад, який не піддається інтелектуальному аналізу і, таким чином, дозволяє тому, хто його використовує, розірвати ярмо концептуального мислення" [2477, с. 131-148]. Сутність коану як "центрального моменту" між "правим" та "лівим" аспектами людини впливає з правил коану, деякі з яких засвідчують таке: не залучати ані образне мислення, ані умоглядні засоби аналізу, не сприймати коан буквально, а з іншого боку, не судити про коан в категоріях "так" і "ні" [2667, с. 181].

Один з коанів, який звучить приблизно так, "де ти був до свого народження", виражає філософську ідею телеологічного парадоксу (парадоксу розвитку), який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, значить, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим [126; 129]. Парадокс розвитку є відображенням парадоксальності появи будь-чого, наприклад генези нового знання, перехід від однієї гештальт-структури до іншої, від неживої матерії до живої та ін. [2583].

Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається із низки парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що приводить до просвітлення [2315]. При цьому в буддизмі спасіння досягає той, хто дійшов осягнення принципу недуальності, тобто досяг стану парадоксальної єдності, а цей стан може бути реалізовано на будь-якому рівні життєдіяльності людини. У християнстві ми також зустрічаємо потребу розвитку парадоксального мислення, що витікає з рефлексії парадоксальної таємності природи Вищої Реальності (у Богові міститься "невичерпна парадоксальна таємність" [1044]). Не лише релігійно-міфологічне, але й науково-теоретичне мислення використовує парадокс як творчий елемент наукового дослідження. Цю думку можна ілюструвати як рядками геніального поета ("и гений, парадокса друг"), так і висловом Н. Бора, який вважав: для того, щоб ідея була істинною, вона повинна бути достатньо божевільною.

Отже, принциповим завданням інтегративної парадигми освіти є побудова "алгоритмів" формування парадоксального (діалектичного, синергетичного) мислення, розвиток якого є основною метою як психотерапевтичного, так і психолого-педагогічного гармонізуючого впливу на зростаючу особистість.

2.5 Інтегративна освітня парадигма у контексті розвитку педагогічної думки

Якщо у людства виникають проблеми, то людство знаходить вирішення, які рухають розвиток науки більше, ніж сотні університетів

Ф. Енгельс

*Частица целой я Вселенной,
Поставлен, мнится мне, в почтенной
Средине естества, я той,
Где кончил тварей Ты телесных,
Где начал Ты духов Небесных
И цепь существ связал всех мной.*

*Я связь миров, повсюду сущих,
Я крайня степень вещества;
Я средоточие живущих,
Черта начальна Божества;
Я телом в прахе истлеваю,
Умом громам повелеваю.*

Г.Д. Державін

*Наполни смыслом каждое мгновенье,
Часов и дней неумолимый бег, –
Тогда весь мир ты примешь как владенье,
Тогда, мой сын, ты будешь Человек!*

Р. Кіплінг

Навіть істинні думки мало чого варті, поки хто-небудь не з'єднає їх зв'язком причинного міркування.

Платон

Вимогам законів системності та поліморфізації відповідають всі форми руху і всі форми існування матерії

Ю. А. Урманцев [2358, с. 21]

Наука виникає через відкриття тотожності серед відмінності.

С. Джевонсон [див.: 2609, с. 141]

Один і той же об'єкт може мати різну множину моделей, але найбільш адекватною з них буде та, яка відображає основу цілісності як провідного моменту явища, що розглядається.

В. В. Яцкевич [2712, с. 68]

Через поєднання двох дерев – життєздатного, що дає кислі плоди, та слабкого, що дає смачні плоди, ми одержуємо нове дерево, сильне, яке приносить чудові плоди. Таким же чином із сластолюбності можна одержати найпіднесену любов, зі злості – ворожість до зла, з пихатості – прагнення до Божественної слави.

О. М. Айхванов [36]

Припустимо, що тіло рухається з нескінченною швидкістю. Що це означає? Це означає, що воно відразу пройшло всю відстань, яку воно мало пройти. Однак, якщо тіло відразу займає всі можливі місця, які воно могло пройти, то це значить, що більше вже немає ніякого іншого місця, яке б воно могло зайняти: всі місця зайняті і рухатися вже нікуди. Але тоді виходить, що тіло вже не рухається, але перебуває у спокою. Спокій є не чим іншим, як рухом з нескінченною швидкістю

О.Ф. Лосєв [1356, с. 169-170].

- Педагоги з ваших учнів використовують ваші принципи?
- Використати елементи неможливо. Можна використовувати цілком. Коли деталі нової системи пришиваються до старої, то і стара стає гіршою, і нова програє.
- Значить, окремі відкриття в педагогіці пропадають нереалізованими без зміни системи в цілому?

Діалог з М.П. Щетініним [342, с. 94]

Проведений аналіз педагогічної дійсності вимагав залучення цілої низки загальнонаукових та природничих аспектів реальності. Це допомогло досягти певного рівня філософського та наукового узагальнення, яке, у свою чергу, дозволяє побудувати всезагальну схему сутностей світу, що включає як неживі, так і живі об'єкти.

Всезагальна схема сутностей світу

Соціо-природні сутності світу	СТРУКТУРНІ ВІДПОВІДНОСТІ СОЦІОПРИРОДНИХ СУТНОСТЕЙ СВІТУ							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Функції культури, за Є.В. Соколовим	Нормативна функція	Функція захисту	Сигніфікативна функція	Функція накопичення та збереження інформації	Функція освоєння та перетворення світу	Комунікативна функція	Функція проєктивної розрядки	X-функція (телеологічна функція)
Суб'єкти суспільної реальності в структурі людини	Суб'єкт суспільних цінностей	Патріотичний суб'єкт	Громадянин як суб'єкт мислення	Суб'єкт культури	Фахівець як суб'єкт діяльності	Суб'єкт історії	Людина взагалі	X-суб'єкт
Періодизація життя людини, за Е. Еріксоном	<u>Дитинство</u> базова довіра до світу	<u>Ранній вік</u> , автономія	<u>Вік гри</u> , ініціативність	<u>Шкільний вік</u> , досягнення	<u>Підлітковий вік</u> , ідентичність	<u>Молодість</u> , інтимність	<u>Зрілість</u> , творчість	<u>Старість</u> , інтеграція
Якості особистості та компетентності, обгрунтовані Г.К. Селєвко	<u>Сфера етичних якостей</u> моральна компетентність	<u>Сфера фізичного розвитку</u> соціальна компетентність	<u>Способи розумових дій</u> математична компетентність	<u>Сфера знань, умінь, навичок</u> інформаційна компетентність	<u>Сфера дієво-практичних якостей</u> продуктивна компетентність	<u>Сфера естетичних якостей</u> комунікативна компетентність	<u>Сфера творчих якостей</u> автономізаційна компетентність саморозвитку, самовизначення, самоосвіти	<u>Самокерувальний механізм особистості</u>
Виміри життєдіяльності людини	Вимір "Я" людини	Потребовий	Вимір синестезії	Духовний	Вольовий	Вимір емпатії	Душевний	Вимір любові
Типи міжособистісних стосунків, за Т. Лірі	Покірносором'язливий	Надовірливо-скептичний	Прямолінійно-агресивний	Незалежно-домінуючий	Владно-лідеруючий	Відповідально-великодушний	Співпрацюючий конвенціональний	Залежно-слухняний
Види мистецтв	Живопис-скульптура	Музика	Танок	Архітектура, Орнамент	Прикладне мистецтво-дизайн	Драматичне мистецтво	Пісенна творчість	Мистецтво слова
Психологічні категорії	Чуття	Сприяття	Уявлення	Поняття	Судження	Умовивід	Світогляд	Абсолют
Когнітивні категорії	Предмет	Образ	Знак (символ)	Кількість	Якість (відношення)	Закономірність	Закон	Парадокс
Форми суспільної свідомості	Право	Релігія	Філософія	Наука	Мистецтво	Культура	Мораль	Політика
Види діяльності	Предметно маніпуляційна	Ритуальна	Ігрова	Навчальна	Трудова	Спілкувальна	Життєво-практична	Творчесенсомедитативна
Рівні розвитку людини	Індивідуальний	Родовий	Колективний	Державно-патріотичний	Суспільно-етнічний	Культурно-історичний цивілізаційний	Космопланетарний	Особистісно-трансцендентний
Етапи розвитку планетарних тіл	Вакуумний вузол	Зародок	Комета	Астероїд	Планетарні тіла	Нормальний зірковий ряд	Вибухове розсіювання у вакуумі	Фізичний вакуум
Форми та види буття матерії	Речовина	Поле	Рух	Час	Простір	Матерія	Свідомість	Ніщо
Рівні організації живої природи	Квантово-електронний	Молекулярний	Клітинний	Тканинний	Організмений	Видовий	Біоценозтичний	Біосферно ноосферний

Аналіз педагогічної дійсності, який ми провели завдяки залученню універсального пояснювального тріадного принципу, дозволив досягти певного рівня філософського та наукового узагальнення, яке дало можливість побудувати таблицю відповідності фундаментальних категорій буття (взаємодія, зв'язок, рух) аспектам буття та педагогічної дійсності.

Таблиця 2.37

Відповідність фундаментальних категорій буття (взаємодія, зв'язок, рух) аспектам буття та педагогічної дійсності

АСПЕКТИ БУТТЯ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ	ФУНДАМЕНТАЛЬНІ КАТЕГОРІЇ БУТТЯ ТА ЇХ РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ		
	<i>Взаємодія</i>	<i>Зв'язок</i>	<i>Рух</i>
<i>Фізичні параметри елементарних часток</i>	Маса	Заряд	Спін
<i>Три види матерії</i>	Речовина	Фізичний вакуум	Поле
<i>Три форми буття матерії</i>	Час	Простір	Рух
<i>Закони діалектики</i>	Єдність і боротьба протилежностей	Заперечення заперечення	Перехід кількості в якість
<i>Три фундаментальні форми організації реальності (О.Ф. Лосєв)</i>	Множинне	Ціле	Єдине
<i>Всезагальні координатії антропоморфного буття</i>	Внутрішнє, "Я" як егоцентричне начало мислячої істоти	Границя між "Я" і "не-Я", внутрішнім і зовнішнім,	Зовнішнє, "не-Я"
<i>Діалектика Гегеля: від потенції до актуальності через іншебуття</i>	Потенція ("в-собі-буття", Логіка)	"Іншебуття" (Природа)	Актуальність ("для-себе-буття", Дух)
<i>Генетична класифікація фундаментальних видів діяльності: від гри до творчості через працю</i>	<u>Гра</u> : діяльність, яка не спрямована на досягнення прагматичних цілей та існує заради себе як суб'єкт-суб'єктний феномен	<u>Праця</u> : цілеспрямована діяльність, орієнтована на досягнення певних прагматичних цілей, що виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер	<u>Творчість</u> : діяльність, яка повторює гру, але на вищому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри (спонтанна, самодетермінована активність), так і праці (активність, яка виявляє певний практичний результат)
<i>Три елементи "креативної тріади"</i>	Спосіб дії	Предмет дії	Результат дії
<i>Фактори природної еволюції Ч. Дарвіна</i>	Природний добір (взаємодія)	Спадковість (зв'язок)	Мінливість (рух)
<i>Властивості нервової системи</i>	Сила (взаємодія)	Урівноваженість (зв'язок)	Рухомість (рух)
<i>Форми освоєння буття людиною</i>	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
<i>Знакова ситуація, за Г. Фреге</i>	Десигнат (поняття про предмет, явище)	Знак	Денотат (предмет, явище)
<i>Три елементи судження</i>	Суб'єкт,	Зв'язка	Предикат
<i>Фундаментальні теоретико-методологічні підходи до аналізу предметів і явищ світу</i>	Функціональний	Структурний	Процесуальний
<i>Аспекти методології системного дослідження (М.С. Каган)</i>	Функціональний	Предметний	Історичний

<i>Для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень</i>	Взаємодії (Л. Берталанфі)	Взаємозв'язку (Р. Акофф)	Порядку (В.М. Садовський)
<i>Три потоки життя, за В.А. Енгельгардтом</i>	Речовина	Інформація	Енергія
<i>Три головні аспекти людини</i>	Душа	Тіло	Дух
<i>Людина, за Б.Г.Ананьєвим</i>	Суб'єкт праці	Суб'єкт спілкування	Суб'єкт пізнання
<i>Аспекти педагогіки</i>	Освіта	Виховання	Навчання
<i>Узагальнена компетентнісна класифікація</i>	Діяльність (взаємодія)	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія (зв'язок),	Суб'єкт-особистість (рух, розвиток)
<i>Мотиви навчання</i>	Професійні	Соціальні	Пізнавальні
<i>Трьохкільцева модель обдарованості Дж. Рензуллі</i>	Творчі здібностей	Захопленість завданнями	Інтелектуальні здібності
<i>Триадна модель змісту самовиховання О.І. Кочетова</i>	Саморегуляція	Самовідношення	Самопізнання
<i>Найбільш ефективний стиль спілкування людей, за А. Рапопортом</i>	Співробітництво	Прощення	Обмін
<i>Три знамениті питання І. Канта, які вичерпують всі духовні спрямування людини</i>	Що я повинен робити?	На що я смію надіятися?	Що я можу знати?
<i>Типологія навчання відповідно до Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти</i>	Навчатися, щоб діяти	Навчатися, щоб жити разом, жити з іншими	Навчатися, щоб знати
<i>Головні акмеологічні закони успішного розвитку людини</i>	Гармонія (умова стабільності) – базується на принципах відносної закінченості та самостійності, гармонійної співвіднесеності та строгої ієрархічної послідовності, необхідності і достатності, інтегративності	Гуманність (джерело радості і здоров'я) – орієнтується на принципи природовідповідності, посиленості, доступності, привабливості, багатофункціональності.	Істина (основа надійності) – ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості
<i>Компетентнісні вектори людини</i>	Компетентності, що стосуються діяльності людини	Компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, суб'єкта життєдіяльності	Компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми
<i>Три сфери життя людини як засади класифікації компетентностей І.О. Зимньої</i>	Діяльність	Суб'єкт-особистість	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія
<i>Три напрями осягнення буття і відповідні їм психічні структури</i>	Істина (діяльнісно-поведінкова)	Добро (ціннісно-світоглядна)	Краса (гностично-перцептивно-афективна)
<i>Три типи осягнення буття</i>	Чуттєвий	Медитативний	Раціональний
<i>Три типи мислення</i>	Правопівкульовий	Парадоксальний	Лівопівкульовий
<i>Часова асиметрія</i>	Минуле	Теперішнє	Майбутнє
<i>Аспекти горизонтальної структури педагогічних технологій (Г.К. Селєвко)</i>	Процесуально-діяльнісний	Формалізовано-описовий (дескриптивний)	Науковий

<i>Технологія саморозвитку особистості учня (А.А. Ухтомський, Г.К. Сєлевко), яка узагальнює технологічну базу освіти та оперує трьома компонентами структури саморозвитку особистості</i>	Участь особистості в самостійній і творчій діяльності, яка дає досвід успіху і тренінг досягнень (підсистема "діяльність")	Адекватний лад життєдіяльності, стиль і методи зовнішніх впливів, умови навчання і виховання (підструктура "життєвий лад")	Усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку (підструктура "теорія")
<i>Три головні способи професійного становлення (Дж. Бруннер)</i>	Навчання в контексті, тобто участь у <i>трудоових процесах</i> (побутових, сільськогосподарських та ін.)	Вироблення складових компонентів трудових навичок у <i>процесі гри</i> (у тварин і людей)	<i>Абстрактний метод школи</i> , відокремлений від безпосередньої практики
<i>Дидактична система, що побудована на психологічному фундаменті та вміщує три психічні процеси, за К.Д. Ушинським</i>	Сприймання в умовах безпосереднього пізнання	Внутрішній перебіг процесів з використанням уяви, узагальнення, висновку й розуміння як їх синтезу	Моторна реакція, тобто дія – рухи, міміка, мова, письмо, вчинки
<i>Три головні функції дидактики</i>	Статистична (облік інформації),	Службова, або нормативна	Теоретико-пізнавальна
<i>Методи навчання за джерелом знань</i>	Практичні	Наочні	Словесні
<i>Методи навчання за їх внутрішньою сутністю класифікуються за</i>	рівнем самостійності	функцією навчання	за логікою руху знання
<i>Три типи словесних знань</i>	Репродуктивні	Пояснювально-ілюстративні	Словесно-догматичні
<i>Три групи методів навчання, які, відповідно до пізнавальної діяльності, спрямовуються</i>	на дослідницько-емпіричні знання	на інтуїтивні знання	на готові знання
<i>Дидактичні системи, за В.П. Безпальком</i>	Циклічні (замкнуті)	Змішані	Розімкнуті
<i>Компоненти педагогічної системи</i>	Суб'єктний компонент (учасники освітнього процесу)	Змістовий компонент (зміст – способи, засоби, форми, методи навчання і виховання)	Мотиваційно-телеологічний компонент освіти (мета-еталон освіти, її результат-продукт)
<i>Традиційні цілі уроку</i>	Освітня	Виховна	Розвивальна
<i>Зміст освіти</i>	Досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності	Досвід емоційно-ціннісного ставлення	Знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру
<i>Цільові освітні напрями, що передбачають формування у суб'єктів навчальної діяльності фундаментальних якостей</i>	Здатність взаємодіяти (праксеологія)	Здатність встановлювати ціннісні зв'язки (аксіологія)	Здатність рухатися, змінюватися і перетворюватися (гносеологія)
<i>Головні цілі школи як соціального інституту, за А.Є. Акімовим</i>	Навчання способом взаємодії з тим світом, в якому учні будуть існувати	Розуміння сенсу життя	Формування суми знань про навколишній світ, включаючи природу і суспільство
<i>Цілі освіти</i>	Праксеологічна – формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому – через освіту як цілісну систему	Аксіологічна – формування духовно-моральної особистості через виховання	Гносеологічна – формування мислення через навчання
<i>Узагальнена класифікація моделей фахівця (А.А. Сбруєва)</i>	Модель діяльності	Модель професійних характеристик	Модель розвитку

<i>Якості особистості фахівця</i>	Підприємницькі навички (особиста ініціатива, творче ставлення до роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу)	Інтелектуальні навички (діагностування явищ і процесів, їх аналіз; інноваційна діяльність, самоосвіта; спілкування, прийняття рішень, адаптація в колективі, колективна робота, позитивна конструктивна поведінка)	Професійні знання та навички фундаментального характеру (основа для забезпечення професійної мобільності)
<i>Соціальне замовлення полягає в організації трьох аспектів соціального досвіду</i>	Досвід способів діяльності (навички, вміння)	Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності	Знання про природу, людину, техніку

Розглянемо **головні аспекти та особливості інтегративної освітньої парадигми**, яку можна обґрунтувати на основі проведених узагальнень.

1. Передусім, інтегративна освітня парадигма базується на універсальному пояснювальному принципі, який обґрунтовує структурну (тріадну), функціональну та динамічну (універсальна парадигма розвитку) універсалії світу, які екстраполюються на конкретні аспекти педагогічної дійсності.

2. На цій основі формулюються цілі розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії та шляхи їх реалізації.

3. Особливості інтегративної парадигми освіти полягають у тому, що вона інтегрує обґрунтовані цілі розвитку людини, а також узагальнює теоретичні та практичні аспекти інших освітніх парадигм. Тобто все розмаїття освітніх орієнтирів зводиться до декількох напрямів, головні з яких: принцип цілісності ("талант – сума талантів"), що впливає із емерджентних системних властивостей цілого, коли під час комплексного використання декількох педагогічних прийомів результат є значно кращим, ніж під час їх використання окремо, коли дія кожного з цих прийомів за таким кооперативним ефектом стає набагато ефективнішою [483, с. 57]); парадоксальне мислення, трансцендентна позиція людини, її здатність до творчої, спонтанної, метаморфозної, перетворювальної активності.

Крім того, інтегративна парадигма освіти, спираючись на феномен трансцендентності як умови формування особистості, розглядає людину як актуалізатора (творця) реальності (це впливає з квантових парадоксів), що зумовлює розвиток нової наукової парадигми, головні аспекти якої представлено у рамках інтегративної освітньої парадигми.

Зазначені принципові засади найбільш повно відповідають синергетичній освітній парадигмі. Відтак, інтегративна освітня парадигма виявляє **синергетичні риси**, оскільки її орієнтація на цілісність, універсалізм, синтез знань, творчість, спонтанність, надситуативність, парадоксальність, трансцендентність реалізує синергетичну природу соціо-космопланетарної реальності. Тому доцільною є конкретизація інтегративної освітньої парадигми за допомогою розроблених нами головних аспектів *педагогічної синергетики*.

2.5.1 Синергетичні орієнтири інтегративної освітньої парадигми

Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлен. Той, хто бажає до них залучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може одержати тільки збудження. Тому самодіяльність – засіб і одночасно результат освіти.

А. Дістервег

Дві третини навчального часу дитина знаходиться у півсні, оскільки школа у принципі неправильно, спотвореним чином навантажує її мозок. Перші кроки дитини – це кроки генія. Куди ж зникає цей геній у школі?

А.Б. Боссарт [342, с. 104]

Синергетика – це наука, що вивчає явища "синергізму", який постає комбінованою дією компонентів системи, що самоорганізується; це наукова концепція цілісного сприйняття світу та його окремих систем, науково-філософський принцип, що розглядає Всесвіт, природу і суспільство як комплексну систему, що самоорганізується й підпорядковується єдиним закономірностям, розкритим синергетикою. Тому синергетика може вважатися синтетичним напрямом у природознавстві, як і у філософії науки, що являє собою міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів й моделей складної поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину. У цьому контексті синергетика вивчає проблеми міждисциплінарного діалогу, виявляє особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій і зіставляє їх із науковими точками зору. Відтак, синергетика входить в універсальну методологічну парадигму, що відноситься до тих галузей знань, які досліджують складні системи, явища самоорганізації, і являє собою єдиний міждисциплінарний підхід до досліджуваних предметів та об'єктів [2391, с. 13].

Загалом, як засвідчує аналіз наукових джерел, синергетичний стиль наукового мислення містить у собі, з одного боку, ймовірнісне мислення та розуміння світу, що одержало бурхливий розвиток у ХХ столітті. З іншого боку, синергетику можна розглядати як сучасний етап розвитку кібернетики і системних досліджень. При цьому синергетика, не будучи жорстко орієнтованою сукупністю методологічних принципів і понять, скоріше відіграє роль системної рефлексії й виходить не з однозначного загальноприйнятого визначення поняття "система", а з притаманного їй набору властивостей (*що одночасно постають головними категоріями синергетики*), таких як нелінійність, відкритість, цілісність, стійкість структури, процеси її становлення, самоорганізації, саморозвитку, невірноваженість, самодетермінованість, флуктуаційність, імовірнісність, біфуркаційність, атракторність, фрактальність, нададитивність (системний "ефект додавання", коли вхідні в систему елементи визначаються залежно від цілого, від координації з іншими її елементами і поводяться зовсім інакше, ніж у випадку їхньої незалежності, тобто коли властивості цілого не зводяться до властивостей елементів цілого: емерджентний принцип "ціле більше частин") [353, с. 5-35].

Розглянемо більш докладно принципи, центральні поняття та категорії синергетики.

1. *Категоріальний апарат синергетики* як науки про самоорганізацію відкритих систем базується на п'яти головних принципах: *принцип становлення* (рух постає головною формою буття, що виявляє хаос як основу складності, випадковості, створення-руйнування, конструкції-деконструкції та впорядкованість як основу простоти, необхідності, закону, краси, гармонії); *принцип впізнавання* (осмислення буття як процесу становлення); *принцип згоди* (буття як становлення формується і пізнається лише у процесі діалогу суб'єктів та встановлення гармонії в результаті діалогу); *принцип відповідності* (відображає перехід від досинергетичного до синергетичного станів наукового пошуку); *принцип доповнюваності* (вимагає потребу в доповненні картини світу двома описами реальності – досинергетичним та синергетичним) [2132, с. 113-120].

2. *Системність* постає центральним поняттям синергетики. Система може розумітися як ціле, як сукупність елементів, що знаходяться у певних відносинах, зв'язках та утворюють певну цілісність, єдність [2408, с. 610]. При цьому під цілісною системою розуміється організована і впорядкована система з розвиненими внутрішніми і зовнішніми зв'язками, система, в якій з'являються нові, інтегральні якості, не властиві окремим її компонентам.

3. *Відкритість системи* як передумова її самоорганізації впливає із її здатності обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією, її невірноваженості. Як результат система виявляє кооперативні процеси, взаємний перехід станів нестійкості та стійкості, взаємодію випадковості й необхідності, що має місце у площині як природних, так і соціальних явищ [2391, с. 15]. Суттєвим тут є те, що для реалізації стану відкритості потрібна як локальна неоднорідність середовища в межах одного загального значення, так і здатність до взаємодії більшого числа підсистем у вигляді їхнього спільного синергійного ефекту [1197; 1580; 1581; 1582; 1584]. Саме цей факт, на наш погляд, дозволяє по-новому окреслити підходи до аналізу освітніх систем, які виявляють як елементи неоднорідності, так і взаємодію окремих підсистем.

4. *Нелінійність* може розумітися як багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший, що на рівні аналізу освітніх систем допомагає зрозуміти наявність та необхідність великої кількості навчально-виховних моделей у рамках окремих освітніх традицій та парадигм. Нелінійність характеризує відновлення системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового [376, с. 293] та виявляє неочікувані траєкторії розвитку систем, які неможливо екстраполювати за допомогою лінійно-детерміністичного аналізу, оскільки до певного моменту розвиток системи можна передбачити завдяки відкритим наукою закономірностям щодо характеру її розвитку, але на певному етапі її розвитку цей лінійний процес може перейти у стан біфуркації, після якого виникають досить несподівані та непередбачувані, *ймовірнісні* еволюційні перспективи.

5. *Невірноваженість* – стан відкритої системи, при якому відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури і поведінки. Невірновага стимулює постійну підтримку процесу обміну речовини, енергії, інформації та може розглядатися як важливий параметр кожної системи.

6. "*Критичні точки*", чи "*точки біфуркації*" – зони "розгалуження", де система зустрічається із безліччю подальших шляхів розвитку), які виявляють стан *невірноваженості, нестійкості, флуктуації*, що зумовлює можливість переходу системи в іншу якість, до нового рівня розвитку [2178, с. 277]. Саме у точках біфуркації перед системою відкривається розмаїття варіантів шляхів розвитку, який вона обирає та продовжує поступовий розвиток до наступної точки біфуркації. При цьому, флуктуації (коливання стану системи) можуть підсилюватися за рахунок випадкових зовнішніх впливів, які немовби "підштовхують" систему до вибору траєкторії подальшого розвитку [1897, с. 236].

7. *Феномен надмалого впливу* впливає із тієї обставини, що у відкритих нелінійних середовищах малий (і навіть надмалий) вплив, флуктуація, випадковість можуть приводити до істотного результату. При цьому, мала флуктуація може розростатися в макроструктуру [1056, с. 18] ("...сила Моя звершується в немочі... Коли Я немічний, тоді Я сильний" (2 Кор, 12, 9-10). Таке розуміння процесів самоорганізації є важливим для аналізу в психолого-педагогічних науках сензитивних фаз розвитку людини. Малий (і навіть надмалий) вплив тут виявляється істотним, оскільки в стані флуктуації система виявляється відкритою до малих впливів, що на рівні людського організму ілюструється *фазовими станами психіки*, які виявляють різну реакцію на подразники зовнішнього середовища (коли у певному психічному стані людина може бути сензитивна, тобто чутлива до надмалих інформаційних сигналів).

8. *Фрактальність* виявляє принцип ізоморфності геометричних параметрів різних природних об'єктів, коли фрактальні структури мають властивість геометричної регулярності, відомої як інваріантність стосовно масштабу. Відтак, якщо розглядати зазначені об'єкти в різних просторових масштабах, то тут постійно виявляються подібні, ізоморфні фундаментальні елементи, коли хаотичні явища (турбулентність атмосфери, ритм серцевих скорочень тощо) проявляють подібні закономірності в

різних часових масштабах, що виявляє системну ізоморфність (подібність) Всесвіту, єдині функціональні та структурні принципи його існування.

9. *Атрактор* (від англ. to attract – залучати, притягати) як поняття є синонімічним поняттям "ціль", "кінцевий стан". Під атрактором розуміють відносно стійкий стан системи, що немовби притягує до себе всю безліч "траєкторій" системи, зумовлених її різними початковими умовами [1056, с. 14], коли невірноважена система під впливом певного атрактора неминує еволюціонує до стійкого стану і може знаходитися в ньому до тих пір, поки в силу певних причин система знову не прийде у невірноважений, хитливий стан [1056]. Атрактор може виявляти різні властивості у системах різної природи. Наприклад, у соціальних системах, на думку С.В. Кривих, атрактором постають певні моральні, ідеологічні принципи, кодекс законів, релігійних доктрин, вірувань, певний розмовний жанр, окрема людина [1197, с. 13]. Атрактор при цьому визначає майбутню траєкторію розвитку системи. Майбутнє будь-якої відкритої нелінійної системи завжди полівалентне, оскільки вона є певною цілісністю, носієм різноманітних форм її потенційно можливих організацій. Якщо відкрита нелінійна система потрапляє в "поле тяжіння" певного атрактора, то вона неминує еволюціонує до нього, тобто майбутнє системи зумовлено наявністю "структур-атракторів". Проте така зумовленість завжди часткова, оскільки майбутнє будь-якої складності, що еволюціонує, відкрите випадку, завжди є не визначеним до кінця, *імовірнісним*. Яка саме структура зі спектра можливих стане дійсною в момент її нестійкості, визначається не тільки наявністю структур-атракторів, а й випадковими флуктуаціями, хаосом на мікрорівні [2391, с. 54].

10. *Принцип емерджентності* ("ціле є більшим, ніж його частини"), відповідно до якого будь-яка система як цілісність виявляє "нададдитивний ефект" – системні властивості, що не притаманні окремим елементам цієї системи. Ось чому синергетика може визначатися як наука, що досліджує процеси переходу складних систем з невірноважаного стану в упорядковане та виявляє такі зв'язки між елементами цієї системи, при яких їхня сумарна дія в рамках системи перевищує за своїм ефектом просте додавання ефектів дій кожного з елементів окремо. Відтак, емерджентність виявляється у принциповій неможливості зведення властивостей системи до суми властивостей частин, що її складають. Зумовленість властивостей цілого властивостями частин, елементів проявляється не безпосередньо, а через зв'язки між цими елементами.

11. Власне, сам зв'язок у системних дослідженнях також постає фундаментальною характеристикою і повноправним об'єктом аналізу явищ Усесвіту.

12. *Саморозвиток* системи – процес її самоорганізації й самодетермінації, що відбувається через порушення системою свого інтегрального, впорядкованого, ієрархічного стану в точці біфуркації (точці "розгалуження"), де має місце дезінтеграція (деієрхізація, диференціація) системи й її вихід на нову траєкторію розвитку. Цей процес самоорганізації в результаті розвитку набуває форми чергування станів диференціації (деієрхізації) й інтеграції (ієрархізації) соціальних систем [353–356]. Процеси самоорганізації в системах різного типу відбуваються за рахунок перебудови існуючих і утворення нових зв'язків між елементами систем, що виявляє, в певному розумінні, автономний (як природний, так і спонтанний) характер [2466, с. 16], коли процеси самоорганізації демонструють механізми самозародження, підтримання, вдосконалення [2408, с. 591].

13. *Структура* – це системний об'єкт, якому властива певна сталість. У синергетичному розумінні поняття структури і системи перехреснюються. Структура має властивість до певної межі "чинити опір" зовнішнім і внутрішнім змінам, залишаючись стабільною і не змінюючись на макрорівнях. Якщо ж відбуваються певні зміни, то це означає руйнування структури, образно кажучи, – її "загибель" (за фізичною термінологією – її хаос). Але коли система функціонує на основі механізмів самоорганізації, виникає нова будова макрооб'єкта, її нова структура, тобто

відбувається взаємоперехід систем. Відтак, у прикладному аспекті, синергетика – це наука, що з'ясовує закономірності процесів самоутворення структур, саморегуляції та самостабілізації відкритих систем різної природи.

14. *Відкриті (дисипативні) структури* (до яких відносяться освітні системи) характеризуються такими параметрами: а) *погодженість* (когерентність) передбачає те, що системи поведуться як єдине ціле і структуруються так, ніби кожна молекула, що входить у більш складну систему, була "інформована" про стан системи в цілому; б) *наростаюча мінливість* (флуктуативність) передбачає те, що флуктуації, які відбуваються в системі, замість того, щоб згасати, можуть підсилюватися, і система еволюціонує в напрямі "спонтанної" самоорганізації. Це відкриває перед нами мілливий світ, у якому малі причини можуть породжувати великі наслідки; в) *конструктивізм хаосу* у контексті синергетики свідчить про те, що хаос є конструктивним механізмом самоорганізації складних систем, тому що народження нового пов'язане з порушенням звичної системи впорядкованості, з переструктуруванням за рахунок елементів середовища, з виходом за межі вихідної системи; г) *пам'ять структури* як важлива особливість дисипативних структур полягає в тому, що вони здатні "запам'ятовувати" умови свого формування і, проходячи через точки біфуркації, "обирати" один з декількох можливих напрямів подальшої еволюції; д) *взаємозв'язок необхідності і випадковості* полягає в тому, що еволюція складноорганізованих систем містить зовнішньо зумовлені, детерміновані і внутрішньо випадкові, стохастичні, *ймовірнісні* елементи, являючи собою суміш необхідності і випадковості; є) *неврівноваженість* (кризовість) передбачає наявність вихідного стану, джерела саморуху системи; ж) *час* виявляється не байдужим для системи зовнішнім параметром, що відбиває незворотність процесів у цих системах [324, с. 314].

15. Системно-синергетичний погляд на світ виявляє певні *принципові аспекти поведінки систем* (до яких відносяться й освітні системи):

1) Керівний чинник в системі виступає у вигляді найбільш рухомого і гнучкого елемента цієї системи (Н. Вінер).

2) Будь-яка система, що постає цілісною нелінійною відкритою сутністю та самоорганізується, демонструє системні, емерджентні властивості, до яких не зводяться властивості окремих елементів цієї системи.

3) Ці системні властивості виявляють природну кореляцію частин цілого, яка виявляється при переході системи від неупорядкованості (хаосу) до порядку. Відтак, синергетичні ефекти системи мають місце у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа її елементів, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в системі.

4) Життєвість, гомеостатичність системи виражається в зв'язку її елементів, коли система функціонує за рахунок взаємодії своїх елементів, що передбачає, з одного боку, їх ієрархізацію, а з іншого, – голографічну рефлексивність, коли кожен елемент системи, що знаходиться у зв'язку з іншими її елементами, несе в собі з тим або іншим ступенем повноти якісний зміст всіх її складових.

5) Онтологічна єдність системи виявляється в тому, що кожен її елемент на певному часовому відрізку у функціональному відношенні є абсолютно цінним для системи, оскільки нівелювання цього елемента призводить до втрати її цілісності.

6) На рівні своєї цілісності будь-яка система постає самодетермінованою, самоорганізованою сутністю, здатною розгортати внутрішню програму свого розвитку.

7) У флуктуаційних станах свого розвитку система виявляє реагування на надмалі сигнали зовнішнього середовища.

8) Керування системою здійснюється за рахунок резонансних впливів, які спрямовують систему на один з її власних шляхів розвитку.

Оскільки зазначені аспекти поведінки систем є універсальними, а система (як головний предмет аналізу синергетики) також є універсальною категорією, ідеї

синергетики знаходять широке втілення у працях як природничого, так і психолого-педагогічного, гуманітарного, соціосинергетичного змісту [490], в царині соціального управління [1697]. Відповідно, в науці ідеї системної самоорганізації використовувалися в багатьох напрямках дослідження: в теорії вищої нервової діяльності, у психологічних теоріях, у теорії діяльності Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна. Але лише після того, як у другій половині ХХ століття був розроблений необхідний математичний апарат, цей підхід почав застосовуватися до відкритих неврівноважених систем різної природи, в тому числі екологічних, психологічних, освітніх, що й зумовило розробку нового освітнього напрямку – *педагогічної синергетики*, яка вивчає освітні процеси під кутом зору методології синергетики, реалізуючи при цьому *синергетичний підхід у педагогіці*.

Для того, щоб застосовувати принципи синергетики до аналізу освітніх процесів, слід визначити, наскільки вони можуть розглядатися як синергетичні. Для цього вони мають вивчатися з позиції методології синергетики, що дозволяє дійти певних висновків про можливість аналізу освітніх реалій з позиції синергетики із залученням її *головних категорій та принципів*. Розглянемо *деякі особливості адаптації категорій синергетики у царині педагогічного знання*.

1. *Самоорганізація* впливає з об'єктивних передумов саморуху будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури [1197, с. 8]. Якщо самоорганізація – явище, що поширене в соціумах та його окремих елементах, тому цей феномен можна вважати й педагогічним явищем. Так, у педагогічних працях А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького та інших видатних педагогів описана схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації і самоврядування, що за умов умілого педагогічного впливу дає позитивні результати в навчально-виховній роботі. Загалом, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що освіта як соціальна система та суспільний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію.

По-перше, відкритість вітчизняної освіти впливає із інтеграційних процесів зі світовою педагогікою через широке використання Інтернету, засобів дистанційної освіти, поширення міждисциплінарних зв'язків у сферах різних галузей знання.

По-друге, стосовно педагогіки принцип відкритості є необхідною умовою для педагогічного процесу, що самоорганізується, коли існуючі методології не відкидають, а комплементарним чином доповнюють та збагачують одна одну. Завдяки цьому з'являється можливість органічно використовувати найрізноманітніші педагогічні підходи, методики і технології викладання, брати до уваги багатокomпонентність та поліфонічність пізнавальних процесів [1197, с. 27].

По-третє, систему освіти можна вважати відкритою тому, що в ній постійно присутній зворотний процес обміну інформацією (знаннями, когнітивними структурами) між викладачем і вихованцем, що значною мірою зумовлює появу під час цього процесу нових цілей, методів і засобів навчання. Останнє зумовлює зміну змісту освіти, виникає нелінійність, неврівноваженість як освітнього процесу, так і його результату, оскільки результат освітнього процесу, зазвичай, завжди відмінний від задумів його учасників. Крім того, тут спостерігається швидке збільшення освітнього інформаційного простору, що виводить освітню систему зі стійкої рівноваги, відкриваючи перед нею багатоваріантність вибору шляхів подальшого розвитку [2391, с. 24-25].

По-четверте, самоорганізацію можна розуміти й як процес особистісного зростання, коли самоорганізація постає феноменологічним принципом розвитку особистості. Тому під час аналізу формування особистості як процесу самоорганізації і саморозвитку слід мати на увазі контакти і її взаємодію із зовнішнім середовищем (однолітками, батьками, педагогами та ін.) [2391, с. 25-26], з яким особистість складає певну системну єдність.

По-п'яте, на самоорганізаційному принципі можна побудувати й певний алгоритм синергетичної педагогічної взаємодії: від педагога виходить потік інформації й енергії, що спонукає самоорганізацію і саморозвиток вихованця, становлення його індивідуальності. Ця взаємодія з позиції синергетики повинна мати певні особливості, коли вихованець може виступати неупорядкованою, хаотизованою системою, яка має нескінченну кількість ступенів свободи. Під час контакту такої системи із зовнішнім середовищем (у нашому випадку з педагогом) при поглинанні нею інформації й енергії від іншої системи відбувається зменшення числа ступенів волі. Саме у цьому можна вбачати суть самоорганізації навчально-виховного процесу, коли вплив педагога здійснюється в межах розумного обмеження волі вибору і носить керований, корегувальний характер. Важливо при цьому не перейти межу, за якою починається силовий примус, оскільки тоді самоорганізація стає примусовою організацією [2391, с. 25-26].

По-шосте, якщо процес самоорганізації являє собою мимовільне виникнення, відносно стійке існування у відкритих неврівноважених системах нових структур, то самоорганізація в педагогічній системі передбачає наявність певної (суб'єкт-суб'єктної, особистісно-центрованої) взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, що відповідає вимогам розвитку педагогічної системи і впливає з об'єктивних передумов її саморуху. Саме такий підхід до розуміння самоорганізації дозволяє зрозуміти механізми розвитку педагогічного процесу й його керування [2391, с. 24-25], яке реалізується завдяки зворотному зв'язку. За цих умов керована система буде отримувати інформацію про ефект, який досягається тією або іншою дією керованої системи про досягнення чи недосягнення запланованого результату [2466].

2. Інші важливі категорії синергетики – *хаос, імовірність, самодетермінізм* – також знаходять специфічне втілення в освітній галузі, в педагогічній синергетиці, оскільки в сучасній системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху розвитку, коли завдяки сучасним дистанційним засобам освіти, принципам освіти впродовж життя виявляється можливість визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати типи навчальних закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми і методи навчання, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо [2391, с. 24-25].

3. Синергетичний підхід до педагогічних реалій дозволяє побудувати таку педагогічну практику та теорію, коли в методології викладання навчальних предметів принципи синергетики можуть знайти інтерпретацію у понятійній площині певних синергетичних категорій, а саме: а) нелінійний стиль мислення, який полягає в неоднозначності теоретичних побудов, у концептуальному і методологічному плюралізмі, у сполученні в процесі пізнання та аналізі дійсності абстрактно-логічного й інтуїтивного, раціонального та ірраціонального шляхів пізнання; б) постулювання хаосу як необхідного творчого динамічного моменту реальності, що самоорганізується (порядок і безладдя розуміються тут як невіддільні один від одного аспекти буття); в) людиномірність, антропність еволюції і самоорганізації, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку буде дедалі більше поєднуватися з пізнанням реальності внутрішньої [2469, с. 44-45].

Таким чином, синергетика, як справедливо зазначають Є.М. Князева та С.П. Курдюмов, може виступити методологічною основою для прогностичної й управлінської діяльності в сучасному світі, зокрема й в освітній сфері, оскільки синергетика орієнтована на пошук певних універсальних законів еволюції відкритих неврівноважених систем будь-якої природи [1059, с. 38], коли стає очевидним, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їхнього розвитку, коли

сама складноорганізована система має, як правило, не єдиний, а безліч шляхів розвитку, а хаос може виступати механізмом самоорганізації соціальних, зокрема й освітніх структур [1059, с. 40].

Освітня система завжди була синергічною за своєю суттю, однак до виникнення синергетичної методології самоорганізаційні закономірності як основа *моделювання* освітніх систем або зовсім ігнорувалися, або використовувалися на стихійно-інтуїтивному рівні [823, с. 13-16], що виявляє *імплицитний, внутрішньо притаманний, прихований* аспект розвитку освітньої думки в напрямі використання методології синергетики. Якою б не була форма моделювання системи та її опис, принцип її побудови є єдиним і не залежить від конкретного матеріального втілення [2589, с. 38].

Більше того, на нашу думку, можна говорити про *синергетичну педагогічну парадигму*, оскільки найбільш кардинальною категорією методології наук є "парадигма наукового пізнання" [2700, с. 61]. Методологія педагогіки за таких умов постає системою знань про основи і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність; методологія педагогіки є також і системою діяльності щодо отримання зазначених вище знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості дослідницької роботи [2700, с. 62]. Синергетика в цілому забезпечує зазначені методологічні функції педагогіки.

Екстраполяція синергетичного підходу як методу аналізу педагогічних реалій на педагогічні системи й педагогічну думку дозволила диференціювати сім його *специфічних категоріальних блоків*:

1. Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів. Як справедливо вважають П.І. Третьяков і І.Б. Сенновський, сутність синергетичного підходу полягає у виявленні і пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації в різних системах природи, коли сам синергетичний підхід передбачає врахування природної самоорганізації суб'єкта або об'єкта [2322, с. 19]. Самоорганізація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні даної системи освіти [2391, с. 30-31].

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості. Суть синергетичного підходу в системі освіти, на думку Є.Г. Пугачової, полягає в аналізі аналогій протікання різних процесів поблизу точки нестійкості, оскільки спільність нелінійних процесів у відкритих (дисипативних) системах дозволяє описувати явища із різних предметних галузей за допомогою близьких математичних моделей [1936, с. 43]. Флуктуація, нестійкість – це постійні зміни, коливання і відхилення, що виявляє стан нестабільності, нерівномірності, невідповідності розвитку педагогічних систем. Сам стан нестійкості нелінійного середовища у площині педагогіки – це невизначеність і можливість вибору, а здатність до цього варто вважати життєво важливою якістю людини, що знаходиться в критичних ситуаціях, аномальних умовах існування і виживання [2391, с. 30-31].

3. Хаотичність процесів. Хаос у педагогіці – це виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація, неорганізовані і спонтанні устремління вихованця [2391, с. 30-31]. Відтак, концепція синергізму та синергетичний підхід, як відзначає С.Ф. Клепко, передбачає, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань, навчального процесу, особистості, а слід навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому навчальному процесові необхідно надавати самоорганізованого, творчого характеру, оскільки цей процес має нелінійну природу. Не випадково, в сучасній освіті починає все більш домінувати тенденція відходу від "книжної школи навчання", а об'єктом освіти визначається не сукупність певних знань, а сукупність

предметів, ситуацій, подій, явищ, які куди багатші за їхні образи у поняттях і теоріях [1045]. Таким чином, саме з позиції синергетики в навчанні немає абсолютної безструктурності, абсолютного безладдя; навіть хаос стає предметом науки, коли й хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними, але й за певних обставин містять у собі творчий і конструктивний початок, тому синергетична концепція може сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних відкритих систем, що еволюціонують, як суспільство, різні його підсистеми, у тому числі системи освіти [2391, с. 29-30].

4. Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінізм. Як вважає Л.М. Макарова, синергетичний підхід у педагогіці дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних явищ, коли, наприклад, викладача, педагога можна розглядати як відкриту систему, що само розвивається і не знаходиться в рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і володіє великими власними можливостями для саморозвитку з навколишнім середовищем [1403, с. 133]; такий підхід підтримується М.І. Нещадимом, який вважає, що систему освіти слід досліджувати з позиції синергетичної методології, оскільки ця система відповідає головним показником відкритої системи [1619, с. 681-682]).

5. Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів. Є.М.Князева зазначає, що синергетичний підхід до освіти передбачає актуалізацію навчальної діяльності як нелінійну ситуацію, коли синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, потенціюючій або пробуджуючій освіті як відкритті учнем себе в процесі співробітництва із самим собою [1060]. Нелінійність – це розвиток освітніх систем нелінійним чином, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (альтернативні розвилки можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку [2391, с. 30-31]), завдяки яким розвиток втрачає лінійну визначеність.

6. Імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ. Як вважає О.М. Федорова, синергетичний підхід до аналізу науково-педагогічного знання й педагогічної думки орієнтує дослідника на багатомірність, багатокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) пізнаваних процесів, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання великої ролі випадковості в їхньому розвитку. Випадковість у педагогіці – це відхід від усталених навчальних програм, актуальність імпровізації, інтуїції, здатності змінювати весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкові репліки вихованця або ж іншої "малої" події [2391, с. 30-31]. Такий синергетичний стиль діяльності притаманний педагогу-новатору Є.М. Ільїну, для якого іноді ім'я учня, його настрої, оголошення в газеті, репліка з класу та ін. ставали поштовхом, певним атрактором для спонтанного, а відтак творчого, вибору вдалого і адекватного напрямку і, відповідно теми уроку.

7. Атракторність педагогічних процесів. Атрактори – відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна судити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи як би "притягує, організовує, формує, змінює" сьогодення [2391, с. 30-31]. У педагогіці атрактором може бути відповідне соціальне замовлення, реалізоване в освітніх цілях, що виражає об'єктивні тенденції розвитку соціуму. Так, як пише А.В. Євтодюк, відповідно до *синергетичного підходу*, формула "завдання породжує орган" (що є законом будь-якої еволюції) виявляє принцип природності процесу, коли завдання розвитку суспільства на динамічній фазі його історичного розвитку приводять до певної диференціації освіти, а, отже, і до її наступного структурування, коли історичні реалії переконують, що синергетично-узгоджений суспільний розвиток передбачає планомірне відтворення людством синтезу академічно-наукових і практичних знань, що врешті-решт дозволяє забезпечувати умови своєчасного й ефективного розв'язання різноманітних практичних завдань [823, с. 134-136]. Тобто,

синергетичний підхід до навчального процесу полягає в тому, щоб адекватно сформулювати *стратегічні цілі освіти* і зрозуміти, що тут виявляється параметрами порядку, які визначають хід процесу навчальної діяльності як у процесуальному, так і телеологічному (утворенні цілі) планах [152].

Аналіз наукових джерел з проблематики дослідження засвідчив, що синергетичний підхід як метод аналізу педагогічних реалій не отримав глибокого узагальнення та обґрунтування через брак критеріальної бази виявлення синергетичних рис в освітніх системах і, відповідно, змісту реалізації завдання з синергізації освітніх систем.

Зазначений вище аналіз синергетичного підходу до вивчення педагогічних систем дозволяє розробити та сформулювати *критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів цих систем*, окреслити підходи педагогічної синергетики до аналізу педагогічних систем, що дозволить аналізувати розвиток педагогічної думки з позиції синергетичного підходу як методу аналізу.

Розглянемо розроблені нами на основі вивчення наукових джерел зазначені критеріальні ознаки, які дозволяють аналізувати педагогічні системи за низкою синергетичних ознак та одночасно виражають і певні синергетичні принципи побудови педагогічної системи, навчально-виховного процесу, діяльності педагога тощо. До цих принципів, які поглиблюють та деталізують концептуалізовані нами синергетичні підходи в педагогіці, належать такі:

I. Принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу, що, у свою чергу, передбачає також і відкритість всіх підсистем, складників цієї системи один одному. Принцип незамкнутості систем, як пише В.Г. Буданов, пов'язаний з поняттям "відкритості". При цьому стан відкритості дозволяє системам еволюціонувати від простого до складного, розгортати програму росту і динаміки, що є можливим лише за умов обміну енергією та інформацією з іншими системними рівнями [376, с. 296].

Відкритість підсистем одна одній та зовнішньому середовищу можна проілюструвати наявністю суб'єкт-суб'єктного, гуманістичного характеру взаємин у навчально-виховному процесі ("педагогіка співробітництва"), що передбачає певні особливості взаємодії учасників навчально-виховного процесу, які постають принципами синергізації освітніх систем. Розглянемо *чотири педагогічні аспекти відкритості* підсистеми.

1) *Загальнопедагогічні принципи відкритості підсистеми:*

а) реалізація принципу природовідповідності, коли побудова педагогічних процесів реалізується відповідно до законів та закономірностей природи та, загалом, нашого космопланетарного оточення;

б) активність педагогічної системи, що характеризується проявом ініціативи в педагогів, прагненням до самовдосконалення, самореалізації, інноваційних форм роботи, підвищення ефективності педагогічного процесу (передбачає опрацювання навчальної інформації через різні сенсорні канали сприйняття, образного і логічного, абстрактного і наочного, якісного і кількісного в їх взаємопереходах); використання інноваційних підходів до навчальної діяльності, які мають постати тими флуктуаціями, що дозволяють системі увійти в стан нерівномірності, досягти точки біфуркації, вийти на новий рівень самоорганізації) [2391, с. 75-78].

2) *Форми та методи реалізації стану відкритості підсистеми:*

а) утвердження учнівського та студентського самоврядування (суб'єкт-суб'єктні відносини співробітництва, кооперативного навчання, співдружності, методичного співавторства, взаємо регуляції), моделі взаємодії: педагог – вихованець, вихованець – вихованець, вихованець – педагог, коли стосунки як з людиною, так і з будь-якими творіннями Космосу будуються як суб'єкт-суб'єктні, коли вчитель та учень входять у

децентровані взаємини, коли відбувається своєрідне синергійне "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу у цілісну навчальну систему;

б) створення ситуації реального співробітництва та об'єднання його особистісної і професійної сторін: учасники освітнього процесу, вчитель та учень, створюють єдине інтерактивне поле взаємодії, спільно видобуваючи знання (суб'єкт-суб'єктна, гуманістична парадигма освіти), культивується та реалізується доброзичливість, відкритість, довіра, навчання майстерності вирішення конфліктів;

в) спільній діяльності властивий систематичний характер, ґрунтується на вільному виборі, вільному утворенню груп співробітництва за їх інтересами; професійне зростання здійснюється за рахунок внутрішньої мотивації; формуються відносини багатомірного сприйняття один одного; на їх основі кристалізується цілісне сприйняття самого себе.

3) Вектори відкритості педагогічної системи:

а) відкритість педагогічної системи зумовлює взаємодію і взаємообмін інформацією й "енергією" з навколишнім середовищем, передбачає наявність широких зв'язків із зовнішнім середовищем, забезпечує можливість самоорганізації і переходу на новий структурний рівень, що виявляє потребу в обміні із середовищем речовиною, енергією, інформацією, в нелінійності розвитку системи, її відхиленні від стану рівноваги [2391, с. 75-78];

б) відкритість педагогічної системи означає також і відкритість до педагогічних новацій, відкритість до інших предметних галузей сучасної науки (що виражається у *міжпредметному* характері розбудови педагогічної системи), відкритість до глобалізаційних процесів (один із проявів якої є Болонська декларація), здатність системи швидко асимілювати інші педагогічні системи, гнучко реагувати на суспільні умови та замовлення;

в) відкритість педагогічної системи передбачає відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу, що означає здатність до актуалізації, ефективного знаходження ним свого шляху успішної самореалізації та самоствердження; це й афективно-перцептивна, сенсорна відкритість вихованця зовнішньому навчальному та, взагалі, соціальному середовищу, творча відкритість невизначеному, парадоксальному, багатозначному аспекту реальності.

4) Особливості навчальної діяльності учасників навчально-виховного процесу, характер їх особистісного та професійного зростання:

а) навчання і виховання постають як єдине ціле, елементи якого в принципі розділити неможливо; утвердження принципу інтеграції та реалізація міждисциплінарних зв'язків навчальних предметів;

б) актуальним є "відкритий", "дистанційний" тип освіти впродовж життя, в який включені складові: передача знань, умінь, навичок, формування відносин людини до світу, знаходження змістів, самовираження, соціальна творчість; освіта орієнтована на поєднання пізнання внутрішнього та зовнішнього просторів як проявів єдиного Космосу;

в) набуття знань здійснюється через організацію власного досвіду, через оволодіння методами вирішення проблем; діяльність спрямована до зони найближчого розвитку (Л.С. Виготський) й орієнтована на індивідуальний темп просування у навчанні; засоби навчання та виховання – саме життя (освіта постає мистецтвом життєтворчості особистості);

г) самопізнання педагога здійснюється через усвідомлення власного досвіду, в якому відсутні помилки та успіхи, а є лише рівні розуміння власного життя; негативні та позитивні риси людини при цьому сприймаються ним як рівноцінні ресурси її розвитку; з метою розвитку професійної майстерності використовуються специфічні методи поглиблення самосприйняття (тренінг-семінар особистісного зростання,

соціально-психологічний тренінг, тренінг професійної майстерності, інтерактивні, релаксаційні та медитативні методики тощо);

д) рефлексія, осмислення, усвідомлення педагогом власної діяльності має тренувально-навчальний, експериментальний, систематичний характер; у педагога формується науково-теоретичне, системне мислення на тлі широкого узагальнення педагогічного досвіду; особистісне пізнання та розвиток знаходяться у фокусі уваги, відрізняються добровільністю та регулярністю; професійне та особистісне зростання інтегруються.

II. Принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи у педагогічній діяльності передбачає:

1) *Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища*, що, у свою чергу, забезпечує підтримку стану відкритості і неврівноваженості системи, локальних зв'язків між її елементами. Система, у якій має місце процес самоорганізації – це відкрита динамічна система. Оскільки освітня система розвивається завдяки переробці інформації (коли у систему ззовні надходить інформація й у результаті відбувається формування активного навчально-педагогічного середовища), то найбільш перспективним підходом до забезпечення неврівноваженості і локального зв'язку між елементами освітньої системи є використання *позиційного принципу* організації спільної діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу, їх самоврядування [464, с. 269].

2) *Наявність конструктивного конфлікту*

Суттєво, що навчальна діяльність при реалізації позиційного принципу націлена на виявлення і "зіткнення" різних позицій вихованців, їхніх поглядів на той самий об'єкт при груповій роботі, коли можливим є конструктивний конфлікт, який може сприяти виявленню оптимальних стратегій вирішення відповідних завдань навчальної діяльності.

Аналіз основних проявів позиційного принципу в діяльності педагога полягає в розподілі різних позицій між вихованцями (формування неврівноваженої освітньої системи), у обміні позиціями в ході навчальної діяльності (локальний зв'язок), у зіткненні різних позицій вихованців при груповій роботі (конкурентний добір), що робить цілком очевидною можливість опису даного психолого-педагогічного прийому в термінах синергетики і наголошує на провідній ролі позиційного принципу в ініціації навчального процесу, що самоорганізується [2391, с. 93-94].

3). *Масштабність та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця.*

Принцип самоорганізації, що передбачає наявність активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища, виявляє такий критерій оцінки синергетичного потенціалу педагогічної системи, як масштабність та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів. Велике значення тут мають *кооперативні дії великого числа елементів та чинників*, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу (різних й комплементарних типів навчальних програм, систем, підручників, предметів, методичних підходів, соціально-рольових тренінгів, навчально-виховних засобів, включаючи неперервно-дистанційні форми освіти), навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у навчально-виховний процес (гностично-перцептивно-афективний, ціннісно-світоглядний, поведінково-діяльнісний аспекти), багатогранність, творчість розвитку людини ("талант – синтез талантів").

III. Атракторність та гомеостатичність педагогічної системи, тобто її еволюційний ресурс, що визначається наявністю цілей (не лише тактичних, але й стратегічних), на які спрямована структуралізація педагогічної системи та її функціонування. Цей принцип має такі аспекти:

1) *Гомеостатичність системи* (що як теоретичний конструкт базується на ідеях кібернетики, системного підходу і синергетики) можна розуміти як самовідтворення системи, як підтримку програми функціонування системи, її внутрішніх характеристик у деяких рамках і реалізується через такі особливості функціонування підсистеми, як:

а) наявність мети еволюціонування підсистеми, оскільки нелінійна система має мету свого існування (від якої вона одержує коригувальні сигнали);

б) наявність негативних зворотних зв'язків (коли сигнал з виходу системи подається на вхід зі зворотним знаком), які пригнічують будь-яке відхилення в програмі поведінки системи, що виникло під дією зовнішніх впливів середовища (мету-програму поведінки системи в стані гомеостазу називають атрактором).

2) *Атракторність підсистеми*, що передбачає такі вектори спрямованості атракторів підсистеми:

а) наявність соціального замовлення суспільства на підготовку фахівця, яке реалізоване через мету, з якою мають співвідноситись результати засвоєння змісту навчання, сам процес формування вмінь та навичок; корегування зазначеного процесу усередині системи за допомогою зворотних зв'язків здійснюється на різних етапах процесу навчання (при з'ясуванні відповідності діяльності педагога мотивам вихованців, механізму і результатам процесу засвоєння знань тощо) [2391, с. 89];

б) мета навчально-виховного процесу реалізується шляхом:

– орієнтації педагогічної системи на розвиток особистості вихованця, на його саморозвиток, на формування ціннісних орієнтацій творчої особистості як людини культури, що відкрита до свого космопланетарного оточення, спрямованість на вільний розвиток індивідуальності;

– створення передумов для актуалізації самодисципліни, самовиховання, особистісної відповідальності за свою долю;

– формування у всіх учасників навчально-виховного процесу багатомірного, багатопланового творчого мислення за рахунок взаємодії стратегій обробки інформації лівою та правою півкулями мозку: розвиток інтуїтивного та метафоричного компонентів пізнання світу тут знаходить підтримку та розглядається як частина творчого процесу; узгоджується лівопівкульовий раціоналізм та правопівкульове цілісне, асоціативне, інтуїтивне мислення; теоретичне й абстрактне знання всіляко доповнюються і збагачуються експериментально-дослідним, отриманим як у школі, так і поза школою, коли творчість та обдарованість стають нормою.

IV. Принципи нестійкості, біфуркаційності (точки біфуркації), флуктуаційності, динамічної ієрархічності, педагогічної системи, її відкритість до надмалої дії, тобто її здатність до змін, порушення свого сталого догматичного ладу. Зазначені принципи постають такими, що взаємопотенціюють один одного та реалізуються як взаємопов'язані сутності. Тому вони розглядаються у цілісному теоретичному контексті. Ці принципи детермінуються такими *характеристиками*:

1) *Догматизація підсистеми*, її організаційна й парадигмальна усталеність, які знаменують собою певний етап розвитку будь-якої системи, що на рівні педагогічної реальності є однією з умов структуралізації педагогічної системи та проявляється не тільки в організаційній усталеності, але й у її теоретико-методологічній проробленості, завершеності, логічності, глибокій теоретичній обґрунтованості.

2) *Динамічна ієрархічність підсистеми*. Якщо догматизація педагогічної системи як один із етапів її розвитку постає умовою її ієрархічності, то динамічна ієрархічність виявляє основний спосіб проходження системою, що еволюціонує, точок біфуркації та приводить до її становлення, народження або загибелі ієрархічних рівнів. Цей принцип описує виникнення нової якості системи по горизонталі, тобто на одному рівні. Повільна зміна керівних параметрів більш високого рівня приводить до нестійкості системи на більш низькому рівні, отже, до біфуркації і перебудови її структури на цьому рівні [376, с. 297].

3) *Керівні параметри підсистеми.* Керуючими параметрами процесу навчання на рівні навчальної дисципліни є параметри порядку, тобто закономірності структуралізації навчального матеріалу, а під час зміни зазначених параметрів, що здійснюється шляхом зміни дидактичних посібників, комплектів навчально-методичних матеріалів, відбувається зміна реального процесу навчання [2391, с. 92-93].

4) *Сензитивність підсистеми до надмалих впливів.* Перебування відкритих систем у хитливому, нелінійному стані, що характеризує сам еволюційний процес, приводить до того, що системи саме на рівні нестійкості (на межі між старим і новим еволюційним станом) перебувають у динамічному метаморфозному стані самозміни та відкриваються до впливів зовнішнього середовища, особливо до надмалих впливів. І якщо у стані неврівноваженості, нестійкості, флуктуації (що зумовлює можливість переходу системи в іншу якість, до нового рівня розвитку [2178, с. 277]) перед системою відкривається розмаїття варіантів шляхів розвитку, який вона обирає та продовжує поступовий розвиток до наступної точки біфуркації [1897, с. 236]), то тут малий вплив, флуктуація, випадковість можуть призводити до істотного результату [1056, с. 18], коли малий, надмалий впливи виявляються істотними, оскільки у стані флуктуації система стає більш відкритою саме до таких впливів. Отже, на основі цього процесу стає зрозумілим відкритість педагога та педагогічної системи взагалі надмалим інформаційним впливам інноваційно-творчого характеру, коли наявність певних проблем педагогічного процесу активізують у педагога потребу й формують психологічну налаштованість знаходити адекватну й корисну інформацію у різних інформаційних джерелах зовнішнього середовища протягом тривалого часу.

5) *Флуктуаційність, нестійкість педагогічної системи має такі особливості реалізації:*

а) якщо стосовно педагогічної діяльності нестійкість може мати негативний зміст (тому що будь-яка нестійкість вносить складності в керування нею), то з позиції синергетики керування педагогічною діяльністю ефективно і доцільне саме в стані нестійкості педагогічної системи;

б) нестійкість системи найбільш часто виявляється у негативних ситуаціях, викликаних невідповідністю навчального матеріалу і його структури логіці процесу навчання; невідповідністю методів і прийомів навчання характерові навчального матеріалу, ситуації його вивчення; невідповідність мотивів діяльності вихованців змістові навчальної діяльності і цілям педагога тощо;

в) з погляду синергетики, у негативних ситуаціях слід впливати на процес навчання резонансним чином, коли, наприклад, цей вплив має бути спрямований на перебудову навчального матеріалу з урахуванням логіки і структури процесу навчання, корегування мотивів вихованців, "вирівнювання" психологічного клімату в групі і т. ін. [2391, с. 90-93]; при цьому саме у зазначених негативних суперечливих ситуаціях зазвичай народжуються педагогічні інновації, формуються елементи творчого досвіду педагогів.

V. Принцип ієрархічної цілісності освітньої системи. який виявляє такі пов'язані із ним принципи, як принципи *нелінійності, когерентності, адитивності* (ціле більше частин), *емерджентності* (наявність нових системних якостей системи, які не є сумою якостей її елементів). Концептуальні аспекти принципу *ієрархічної цілісності* освітньої системи мають такий вигляд:

1) *Нелінійність* характеризує відновлення системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового [376, с. 293], коли розвиток процесу виявляється стрибкоподібним: впливи, що здійснюються у певному напрямку послідовно-лінійним чином, не акумулюються і не підсумовуються в кінцевому результаті, тобто не приводять до очікуваних наслідків. Тут виявляється порушення принципу причинної суперпозиції в явищах, коли результат впливів не дорівнює сумі їхніх результатів. Зазначений принцип виявляє певні наслідки у царині педагогічних процесів:

а) результат педагогічних впливів є непропорційний і неадекватний зусиллям;

б) педагогічна діяльність постає нелінійним процесом [376, с. 295], що зумовлено нелінійністю (непередбаченістю, спонтанністю) поведінки всіх учасників навчально-виховного процесу. Вони в сукупності являють собою складну нелінійну систему, між елементами якої відбуваються постійні нелінійні взаємодії, коли людські відносини мають край нелінійний характер хоча б тому, що існують межі почуттів, емоцій, пристрастей, поблизу яких поведінка стає неадекватною.

2) *Когерентність (погодженість)* передбачає те, що системи поведуться як єдине ціле і структуруються так, немов би кожен елемент, що входить у більш складну систему, був "інформований" про стан системи в цілому. Когерентність виявляється пов'язаною із *адитивністю* (елементи, що когерентно взаємодіють, потенціюють, "помножують" один одного та складають нову системну реальність, коли "ціле виявляється більшим суми його частин") та *емерджентністю* (будь-які елементи, інтегровані в цілісну систему, передають їй частину своїх властивостей і функцій, в той час як сама система виявляє системні властивості та функції, що не притаманні окремим її елементам).

З погляду на ці принципи важливою властивістю ієрархічних систем є неможливість повної редукції, зведення властивостей структур більш складних ієрархічних рівнів до мови (теоретичної рефлексії) більш простих рівнів системи, коли кожен рівень має певну внутрішню межу складності опису, перевищити, подолати який не вдається мовою даного рівня [376, с. 290].

Практичні наслідки зазначених принципів для освітньої системи можна сформулювати таким чином:

а) зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу [1168, с. 22];

б) доцільною є орієнтація на цілісний характер організації навчального матеріалу (навіть через спрощення та використання метафоричного бачення світу, через зведення матеріалу до простих наочних схем), укрупнення дидактичних одиниць, що дозволяє учням уявити цілісність навчального матеріалу, усвідомити його на тому рівні репрезентації (наприклад, через опорні сигнали), на якому всі елементи навчального матеріалу набувають наочного взаємозв'язку;

в) освітня система має стимулювати учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, має формувати орієнтацію на синтез знань, який тут може розумітися як системна якість цілісності загальної системи знань, вироблених людством;

г) освітня система має функціонувати відповідно до принципу *голографічності, фрактальності* освітнього процесу, що виявляє інтеграцію знань, яка відбувається у різних темпосвітах, тобто різних інформаційних сферах (соціоприродній, соціальній, психологічній тощо); відповідно, освіта покликана синхронізувати ці інформаційні темпосвіти, враховуючи зміну образу світу, побудованого з елементарних часток матерії, на образ світу як сукупності нелінійних процесів, що впливає із принципу синергетики, яка є одночасно як холистичною, так і внутрішньо плюралістичною [1045, с. 189].

VI. Імовірнісний, надситуативний, самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу, відкритість невизначеності, творчості, експерименту, процесам самоактуалізації. Принцип самоактуалізації означає здатність людини долати межі між природним і надприродним, виходити за межі будь-якого можливого досвіду. При цьому самоактуалізація – це самотрансцендентність як здатність людини постійно перевершувати себе, свої таланти, свою обдарованість (К.Поппер) [1871]. "Бути людиною, – писав В. Франкл, – означає виходити за межі самої себе... суть людського існування поміщена в її самотрансценденції. Бути людиною – означає завжди бути

спрямованою на щось або на когось, віддаватися справі, якій людина себе присвятила, людині, яку вона любить, або Богові, якому вона служить [2435, с. 51].

Концептуальні аспекти зазначених принципів для освітньої системи мають такий вигляд:

а) імовірнісний, надситуативний характер педагогічного процесу передбачає самодетермінацію, внутрішню самодостатність, саморух педагогічної системи, що проявляється в тому, що система сама обирає шлях свого розвитку; це передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос (що можуть бути джерелом формування нових відносно детермінованих структур), неврівноваженість як необхідна умова самоорганізації, коли розвиток відбувається через нестійкості і резонанси (цей розвиток можна проілюструвати педагогічною системою А.С. Макаренка, яка на певному етапі кристалізації набула усталеності, гомеостатичності відносно деструктивних впливів зовнішнього середовища, у тому числі через поповнення колонії новими вихованцями).

б) самодетермінований характер педагогічного процесу передбачає особистісну самодетермінацію, актуалізацію внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей, коли зовнішні мотиваційні чинники трансформуються у глибинну мотивацію (як системну якість цілого), яка вже не залежить від зовнішніх умов, що виражає принцип самодетермінації поведінки.

VII. Принцип відносності інтерпретацій предмету спостереження. Цей принцип відображає обмеженість і відносність наших уявлень про систему в кінцевому дослідженні через неоднозначність одержаних результатів як наслідок її імовірнісного опису, що можна конкретизувати як відносність інтерпретацій щодо масштабу спостережень і кінцевого очікуваного результату. Як зазначає В.Г.Буданов, те, що було хаосом з позицій макрорівня, перетворюється на структуру при переході до масштабів мікрорівня, тобто самі поняття порядку і хаосу, буття і становлення відносні стосовно масштабу спостереження [376, с. 298-299].

Принцип відносності інтерпретацій має такі освітні наслідки:

а) цілісний опис ієрархічної системи, наприклад, опис та розуміння освітньої системи, складається з комунікації між спостерігачами (експертами) на різних рівнях, коли "спостерігачі" різних ієрархічних рівнів освітньої системи по-різному уявляють особливості актуалізації освітньої системи та педагогічної діяльності;

б) тільки комунікація між різними спостерігачами (учасниками навчально-виховного процесу) дозволяє уявити всю системну цілісність – педагогічну діяльність [2391, с. 92-93];

в) відтак, особливого значення набуває процес педагогічного дискурсу, який здійснюється на теренах розвитку педагогічної думки.

VIII. Принцип синергізації педагогічної системи (утвердження міжпредметного характеру її орієнтації) означає безпосереднє використання методології синергетики у побудові педагогічної системи, що постає певним критерієм синергізації педагогічної системи. Це, у свою чергу, передбачає також і використання знань синергетики при формуванні змісту освіти, коли синергетика постає одним із головних навчальних предметів, виявляючись важливим світоглядно-ціннісним ресурсом навчально-виховного процесу. Принцип синергізації педагогічної системи на теоретичному рівні полягає також у реалізації синергетичного підходу до організації теоретичного знання в царині педагогіки. Як пише М.В. Богуславський, синергетика виходить з того, що *нові наукові ідеї, поняття, гіпотези породжуються не тільки новими (в нашому випадку – педагогічними) фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями та теоретичними конструктами* [298–301].

Усі означені принципи як критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем та відповідний їм зміст реалізації діалектичним чином взаємопов'язані, "обмінюються буттям", обумовлюють та потенціюють один одного.

Крім того, сам зміст реалізації цих принципів включає, окрім суто синергетичних детермінант, традиційні й інноваційні аспекти педагогічної діяльності, що засвідчує про високий системно-організаційний, узагальнюючо-класифікаційний, інноваційний, еволюційний ресурс синергетичного підходу, коли традиційні педагогічні ідеї не відкидаються, але *збагачуються новим узагальнюючим теоретичним змістом та концептуально оновлюються* (таблиця 2.38).

Таблиця 2.38

Головні відмінності між класичним підходом у педагогічній науці та синергетичним підходом до аналізу педагогічних систем

КЛАСИЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ	СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД
Акцент робиться на описі статичних станів педагогічних систем, їхньому морфологічному і функціональному аналізі	Акцентується увага на процесах руху, розвитку й руйнування систем, структурних переходах, появі нових систем та системних якостях цілого
При аналізі та моделюванні педагогічних систем перевага надається впорядкованості, рівновазі їх елементів	Вважається, що хаос, як ззовні деструктивна сутність, відіграє важливу генералізуючу роль у процесах розвитку та руху систем
Вивчаються процеси організації педагогічних систем через реалізацію зовнішнього керування	Досліджуються процеси самоорганізації, саморуху педагогічних систем через внутрішні чинники їх функціонування
Зазвичай акцентується увага на стадії аналізу структури педагогічної системи, абстрагується від кооперативних процесів	Акцентується увага на кооперативності процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем
Проблема взаємозв'язку розглядається, в основному, як взаємозв'язок компонентів усередині системи	Вивчається сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи
Джерело руху вбачається, як правило, у самій педагогічній системі	Ураховується значна роль зовнішнього середовища в процесі народження, руху та еволюції педагогічної системи
Орієнтується переважно на опис функціонування педагогічних об'єктів	Надається велика увага прогнозуванню у теорії і практиці навчання

2.5.2 Деякі освітні наслідки використання синергетичного підходу

Мистецтво виховання полягає не в тому, щоб насильно пригнічувати, а в тому, щоб вірно спрямовувати прагнення, що виникають.

Герхард Місчельд

Перш за все, впровадження синергетичної парадигми справляє вплив на розуміння освіти як моделі, системи. На думку С.С. Шевельової, яка поглиблює розуміння синергетичного підходу до аналізу освітньої моделі, ідеальна модель освіти передбачає: відкритість майбутньому; інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу; розвиток і включення в процеси освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язки людини, природи і суспільства; звертання до світоглядних і значущих моделей (а не їх догматизація або повна відсутність); вільне користування різними інформаційними системами, що сьогодні відіграють не меншу роль в освіті, ніж безпосередній навчальний процес; особистісну спрямованість процесу навчання; розвиток культури комунікації; психологічну установку вихованця на надзадачу, у зв'язку з чим освіта має знаходитися в процесі постійного пошуку і зміни, кристалізуючи нові орієнтири і цілі; зміна ролі викладача: перехід до спільних дій у нових ситуаціях відкритого, змінювального світу [2587; 2586, с. 47].

У цьому процесі важливим є й те, що на нього, з погляду синергетики, істотно впливають особистісні якості педагога, сповнені синергетичного змісту: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм; сполучення абстрактно-логічних і образно-інтуїтивних, раціональних та ірраціональних способів мислення; творчий стиль, конкретність мислення при вмінні виділяти головне; почуття міри у використанні тих або інших

методів викладання; емоційна чуйність, контактність у спілкуванні [2391, с. 148-155]. Як зазначає А.Г. Шевцов, керівний вплив педагога має бути не стільки синергетично потужним, скільки правильно топологічно організованим. Не вкладена енергія та ресурси дидактичних засобів, не інтенсивність впливу, а його ефективна топологічна конфігурація, відповідна "архітектура" резонансних точок навчально-виховного процесу є найбільш істотними у цьому процесі. Суттєво, що вміння адекватно проектувати топологію педагогічного процесу завжди було одним із головних герменевтичних критеріїв педагогічної майстерності [2588, с. 8].

Резонансний принцип керування при цьому базується на хаотичному стані систем, тому хаос в освітній галузі (що виникає із численних протиріч між догматичною тенденцією збереження старої освітньої структури та тенденцією до здійснення освітніх реформ, асиміляції новітніх методів) можна визнати як позитивний чинник її розвитку та керування, оскільки синергетична теорія хаосу відкриває нові перспективи розвитку, розглядаючи хаос, як нові можливості, як джерело народження нових структур (духовних, особистісних тощо). Відповідно, *усувати негативні явища в педагогічному середовищі не тільки неможливо, але й недоцільно, оскільки завдання педагога полягає не стільки в усуненні елементів динамічного хаосу для побудови структури позитивної якості, скільки в прискоренні проходження деструктивної фази розвитку, переростання її в позитивну й у сприянні плідному розвитку цієї фази, її тривалому існуванню*. Відтак, нестабільні, хитливі стани системи освіти не є її негативною характеристикою, оскільки періоди нестійкості перемежуються періодами стабільності, що забезпечуються різноманітним та певною надмірністю елементів освіти як системи, за рахунок чого ця система забезпечує собі динаміку та розвиток [2391, с. 58-59].

Зазначені завдання педагога реалізуються у *педагогіці креативності* (Б.М. Бім-Бад [1773, с. 50]), коли навчання та виховання можна розглядати як відкриту систему, здатну виявляти творчі риси за рахунок імовірнісного стилю діяльності. У цьому аспекті *синергетичний підхід реалізує особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну парадигму освіти, що набуває розвитку на тлі сучасної освіти*. Педагогіка креативності фокусується на таких категоріях синергетичного підходу в педагогіці, як *хаотичність процесів; відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток; нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів; імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ*.

Як засвідчує аналіз педагогічної думки, аналіз творчості з позиції синергетичного підходу можна виділити такі особливості зазначеного явища. Передусім, творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації, готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу синергійного, багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності*. Крім того, творчість є цілісним явищем, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, коли окремий талант людини складається із суми її талантів, а сама людина спроможна синергетичним чином поєднувати різні когнітивні стратегії, стилі діяльності та риси характеру [762, с. 101-106; 2655].

З позиції синергетичної, особистісно орієнтованої концепції виховання усі виховні заходи, так чи інакше, мають бути спрямовані на формування творчої особистості людини, яка синергетичним чином поєднує свідомий та несвідомий аспекти психічної діяльності. На думку М.О. Федорової, у навчальній діяльності мотиви діяльності формуються в переплетенні свідомої і несвідомої сфер психіки людини, тому з позиції

синергетичного підходу, мотивація навчальної діяльності вихованця – це процес створення умов для стійкої зміни його психічного стану у напрямку розв'язання протиріч щодо задоволення пізнавальних потреб. У процесі такого навчання знання набувають для вихованця особистісно значущого сенсу, що сприяє підвищенню якості його засвоєння й насамкінець ефективності навчання [2391, с. 96-97].

І якщо творчість передбачає вихід у багатомірний, багатозначний контекст пізнання дійсності, що з позиції синергетики можна кваліфікувати як стан нестійкості, то, як вважає М.О. Федорова, саме цей стан забезпечує вибір стратегії навчання, оскільки в момент нестійкості, розгубленості зовнішній педагогічний вплив (навіть незначний) здатен постати визначальним у виборі одного із шляхів розвитку. Отже, нестійкість дозволяє більш активно сприймати інформацію, а дидактична значущість точок біфуркації полягає в тому, що тільки в них можна досить слабким, але істотним для системи впливом, уплинути на вибір поведінки системи. І, навпаки, у стані стійкості, коли освітній процес відбувається рівномірно і впевнено відповідно до поставленої мети, будь-які зовнішні впливи (навіть досить потужні) як правило будуть марними [2391, с. 97-98].

Суттєво, що педагогіка креативності, яка базується на синергетичних засадах, виявляється евристичною у контексті аналізу педагогічної діяльності як *творчого акту*, оскільки ця діяльність у своїх глибинних, автентичних витоках носить творчий характер. На думку Ю.В. Шароніна, якщо розглядати процес творчості відповідно до синергетичного підходу, то в цьому процесі можна виділити такі особливості: а) для початку процесу творчості необхідна творча активність особистості, прагнення особистості до творчості; б) обов'язковою умовою творчого процесу є розгляд особистості як відкритої системи, оскільки самоорганізація може реалізуватися лише у відкритій системі; в) синергетика постулює, що хаос є конструктивним механізмом самоорганізації складних систем і є необхідною умовою виходу системи на власну траєкторію розвитку [2576, с. 49-51].

Ураховуючи це Ю.В. Шаронін виділяє характерні "синергетичні" риси *творчого мислення педагога*: багатоваріантність, розмаїтість, випадковість, хаотичність варіантів рішень. Наріжними параметрами творчої особистості він вважає: активність, діалогічність мислення, відкритість, творчу уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, волю самовираження, самовираження, реалізацію, задоволеність діяльністю [2574, с. 81]. *Зазначені риси творчого мислення притаманні й психофізіологічним особливостям актуалізації афективно-перцептивної сфери людини*, коли, як доводять психологічні дослідження, такі характеристики сенсорних стимулів зовнішнього середовища, як складність, новизна, невизначеність, амбівалентність постають необхідними й обов'язковими для перебігу перцептивних процесів [2739]. Таким чином, творчий принцип невизначеності притаманний природі, яка тут проявляє творчі принципи морфогенезу, тобто будови своїх форм.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити наступні особливості процесу педагогічної творчості, яка аналізується з позиції синергетичного підходу: а) наявність такого феномену, як енергетика, яка постає активним діяльним початком всіх учасників навчально-виховного процесу, що впливає на педагогічну систему з боку творчої особистості (як педагога, так і вихованця, школяра, студента), при цьому вивчення джерел цієї енергії не можна розглядати, виходячи тільки з мотиваційних настанов особистості; б) входження особистості як активного елемента в педагогічну систему, що приводить до творчого збагачення особистості всіх учасників педагогічного процесу; в) відкритість педагогічної системи – її постійний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем, що передбачає як тісний зв'язок процесу педагогічної діяльності з життєвим досвідом та знанням життя, так і зв'язок внутрішніх потреб самої особистості з можливістю їхньої реалізації у зовнішньому середовищі; г) діалогічність педагогічної системи – здатність до спілкування, вміння

звернутися до внутрішнього світу вихованця, побачити світ очима іншого, зробити спілкування в системі "педагог-вихованець" творчим, плідним, таким, що взаємно їх збагачує; д) свобода вибору всіх учасників педагогічного процесу передбачає нелінійність розвитку, що лежить в основі синергетики, коли, у першу чергу, тут наявні багатоваріантність, альтернативність, можливість вибору з даних альтернатив, що передбачає можливість добору школярами та студентами навчальних закладів, предметів, викладачів, форм і методів навчання, індивідуальних засобів і методик, творчих завдань, особистісних підходів у навчанні і вихованні; е) задоволеність діяльністю, ситуація успіху, що має поширюватися на діяльність всіх учасників освітньо-виховного процесу [2391, с. 45-46].

Аналізуючи *синергетичні механізми реалізації завдання креативної педагогіки з формування творчої особистості всіх учасників навчально-виховного процесу*, можна навести думку О.І. Бочкарьова, який вважає, що однією з умов реалізації синергетичного підходу є *створення відповідного розвивального середовища, яке сприяє становленню творчої особистості*. При цьому, *синергетичне середовище* розуміється ним у вигляді сукупності матеріальних, духовних чинників і засобів у відкритій педагогічній системі, у якій при взаємодії учасників навчального процесу виникає посилення пізнавальних впливів, узгодження темпів і рівнів розвитку вихованців, становлення творчої особистості, яка інтегрує раціональні й ірраціональні компоненти мислення, має цілісний світогляд і пізнає природу без відторгнення на фундаментальному рівні [342].

На наш погляд, таке синергетичне середовище у найбільш виразному вигляді знаходить практичне й теоретичне втілення у колективних формах навчально-виховної діяльності, таких, наприклад, як *кооперативне навчання*, яке, на думку українського науковця Г.С. Сизоненко, спрямоване на досягнення цілей навчання засобами колективної навчальної діяльності [1790, с. 64-74]. Для цього, з огляду синергетичного підходу, важливим вважається створення складних та різнобічних, нестабільних (імовірнісних, біфуркаційних) проблемних ситуації, для розв'язання яких доцільно залучати цілісний комплекс засобів та методів, що реалізують як абстрактно-логічні, вербальні, так і образно-інтуїтивні, емоційні пізнавальні ресурси людини.

При цьому, головними компонентами синергетичного середовища є інформаційно-методичні, ергономічні, економічні і правові компоненти, що, взаємодіючи, дають позитивний педагогічний результат у формуванні творчої особистості із *синергетичним стилем мислення*. Під синергетичним стилем мислення можна розуміти багатогранне, нелінійне, відкрите мислення, сукупність і гармонійне сполучення понятійного й образного мислення, синхронізуючим чинником якого є алгоритм реальності [342]. Відповідно до особливостей синергетичного середовища, до *основних психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню синергетичного стилю мислення*, можна віднести: погоджене в часі вивчення окремих дисциплін навчального плану; забезпечення наступності в розвитку понять; єдність інтеріоризації загальнонаукових понять, їх наповнення розумним змістом з використанням герменевтики; здійснення єдиного підходу до розкриття однакових класів понять [342, с. 21].

Інший аспект синергетичного середовища безперечно пов'язаний із особистістю педагога, що входить до його складу. Для цього, як вважають Г.С. Назарова і В.С. Шаповаленко, слід дотримуватись такої організаційної умови, як залучення педагогів до ідей синергетики та використання ними синергетичних принципів у педагогічній практиці є подолання лінійного мислення, що передбачає володіння *ймовірнісним, синергетичним мисленням* як єдино можливим способом осмислення хаотичних систем, коли закони природи необхідно формулювати в термінах еволюції розподілів імовірності, а не в термінах індивідуальних траєкторій. При цьому функціональний аспект імовірнісного мислення виражає реальність хаосу (системи, що

передбачають ймовірнісний опис, вважаються хаотичними), реалізованого у *нелінійних освітніх системах*, пов'язаних з передачею інформації, засвоєнням нового, творчістю [1584, с. 4].

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що для реалізації принципів синергетики в освіті необхідна нова освітня технологія, яка б вирішила триєдину задачу: виховання творчої особистості, її адаптацію до умов життя, що змінюються, надання можливостей для подальшого саморозвитку та самореалізації [2469, с. 46].

Педагогіка креативності реалізується як *гештальтосвіта* (О.І. Вербицька, О.М. Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір та ін. [2132, с. 248-251; 1059, с. 73]). У контексті синергетичного підходу до педагогіки (який фокусується на системних властивостях нелінійних педагогічних систем) доцільно виокремити гештальтосвіту, яка постає такою процедурою навчання, таким способом зв'язку педагога та вихованця, коли процес навчання активізується не як процес "перекладання знань з однієї голови в іншу", не повідомлення, висвітлення та подавання готових істин.

Гештальтосвіта може розумітися як нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) учасників навчального процесу в один самоузгоджений темпосвіт, коли актуалізується ситуація збудження їх власних сил та здібностей, їх ініціювання на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта розглядається нами як стимулююча, збуджуюча, освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми. Вона фокусується, головним чином, на таких категоріях синергетичного підходу у педагогіці, як *природна самоорганізація, самодетермінованість та цілісність педагогічних об'єктів*.

Знання в системі гештальтосвіти не нав'язується людям. Навпаки, синергетична гештальтосвіта діє приховано, "гомеопатичним" чином, вона постає такою освітою, яка стимулює власні, ще не проявлені, приховані лінії розвитку людини, яка виявляє спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів у майбутнє.

У контексті гештальтосвіти виявляються процеси цілісного сприйняття навчального матеріалу як єдиного гештальту (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка та ін.), що пояснюється явищем імпритінгу (процесом швидкого розвитку соціальної прихильності), який був уперше вивчений К. Лоренцем. Цей дослідник на основі зазначеного феномену концептуалізував систему освіти як адаптивну модифікацію. Відповідно, с позиції синергетичного підходу адаптивний процес можна зіставити з неврівноваженими станами живих систем. Суттєвим тут є те, що формування психологічних настанов вихованців може здійснюватися на рівні неврівноважених станів живих систем, оскільки з погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як "стрибок" у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан певної системи в інший. При цьому в живих системах цей нелінійний процес виявляється як феномен сензитивних етапів розвитку, де має місце докорінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем. Сензитивні періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації [1107] та виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає сензитивною, чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Ми вважаємо, що зазначений вище феномен можна використовувати у навчально-виховному процесі, а саме таке використання завдяки синергетичній пояснювальній моделі може отримати відповідне психолого-педагогічне обґрунтування. Тим більше, що гештальтосвіта, яка передбачає сприйняття навчального матеріалу як цілісної сутності, має певні теоретичні та практичні проєкції у педагогіці, пов'язані з

принципом провідної ролі теоретичних знань (Л.В. Занков, В.В. Давидов), із методом укрупнення дидактичних одиниць (П.М. Ерднієв), з педагогічною інтеграцією, принципом міждисциплінарності у викладанні навчальних дисциплін та ін. [2669].

Як засвідчує аналіз наукових джерел та проведене нами теоретичне дослідження, особливості та **сутнісні ознаки інтегративної парадигми освіти** виявляються у порівнянні її із традиційною класичною парадигмою (таблиця 2.39).

Таблиця 2.39

Головні аспекти порівняння традиційної класичної та інтегративної парадигм освіти

АСПЕКТИ	ТРАДИЦІЙНА КЛАСИЧНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА	ІНТЕГРАТИВНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА
ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ	Мета, призначення і розвиток педагогічної системи задані керуючим органом.	Педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку.
	"Закритий" тип освіти, який орієнтується на передачу знань у рамках навчальних закладів.	"Відкритий", "дистанційний" тип освіти впродовж життя, у який включені складові: передача знань, умінь, навичок, формування відносин людини до світу, знаходження змістів, самовираження, соціальна творчість.
	Можливість редукації освіти до навчання як механічної передачі знань, умінь, на-вичок, що може зумовлювати й додат-кові задачі – виховання особистості.	Навчання і виховання постають як єдине ціле, елементи якого можна розділити лише у теоретичному наближенні.
	Усталені норми, що уніфікують людську індивідуальність.	Основна мета системи освіти – вільний і всебічний розвиток індивідуальності.
	Педагогічна система детермінована; структура, елементи і можливості за-дані, чинник випадковості привнесений ззовні. Можливий протилежний варіант – система абсолютна випадкова.	Резонанси, невизначеність, випадковість, хаос можуть бути джерелом формування нових відносно детермінованих структур.
	Стохастичні системи врівноважені. Неврівноваженість шкідлива для гомеостазу системи.	Неврівноваженість – необхідна умова самоорганізації; розвиток відбувається через нестійкості і резонанси.
	Час зворотний або спрямований таким чином, що відбувається деградація системи.	Час незворотний; може відбуватися еволюція системи у часі.
	Кожен елемент педагогічної системи розглядається відносно ізольовано.	Основна увага приділяється кооперативним діям великого числа елементів.
	Спрямована на підкорення людиною зовнішнього світу.	Орієнтована на поєднання пізнання внутрішнього та зовнішнього просторів людини як проявів єдиного Космосу.
	Приховування або спотворення реальних результатів навчальної діяльності.	Зацікавленість всіх учасників навчально-виховного процесу у прозорості та відкритості своїх дій.
	Спрямована на передачу "чужих" знань та їх репродукцію. Основний наголос – на набутті вихованцем "правильної" інформації, раз і назавжди заданої. Навчання реалізується як процес розв'язування стандартних зачач. Перенесення знань з однієї галузі в іншу практично не має місця. Культ виконання навчальної програми і нав'язування нею темпів просування у навчанні.	Набуття знань здійснюється через організацію власного досвіду, через оволодіння методами вирішення проблем. Діяльність спрямовано на зони найближчого розвитку (Л.С. Віготський). Притаманний індивідуальний темп просування у навчанні. Засоби навчання та виховання – саме життя (освіта як мистецтво життєтворчості особистості). Принцип інтеграції та реалізація міждисциплінарних зв'язків навчальних предметів.
	Дисципліна є, як правило, продуктом зовнішнього тиску.	Створюються передумови для актуалізації самодисципліни, самовиховання, особис-тисної відповідальності за свою долю.
Орієнтація та традиційні форми педагогічного впливу, на принцип взаємної узгодженості всієї множини впливів на вихованців, що має призвести до формування однозначного, чіткого "чорно-білого" сприйняття дійсності.	Виявляється ефект кооперативного, над-малого резонансного, синергійного педа-гогічного впливів, коли педагогічна дія ту постає як "дія спрокволу, яка виходить з власних форм освіти, власних сил, потен-цій. Це стимулююча дія" [1059, с. 7-74]. Різні й суперечливі один одному педаго-гічні впливи створюють умови для розвит-ку парадоксальних психологічних устано-вок, формують багатозначне, поліфонічне сприйняття та розуміння світу.	

ХАРАКТЕР ВІДНОСИН МІЖ УЧАСНИКАМИ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	<p>Організація спільної діяльності педагогів має директивний та епізодичний характер. Не враховуються індивідуальні інтереси та вибір учасників взаємодії. Професійне зростання здійснюється за рахунок зовнішньої мотивації.</p>	<p>Спільна діяльність носить систематичний характер, ґрунтується на вільному виборі, вільному утворенню груп співробітництва за їх інтересами. Професійне зростання здійснюється за рахунок внутрішньої мотивації.</p>
	<p>Вихованець постає об'єктом зовнішнього впливу, а мета навчання – озброєнням ЗУНами, реалізацією програми розвитку розумових процесів</p>	<p>Мета навчання – формування особистості, що саморозвивається, як людини культури.</p>
	<p>Авторитарний стиль відносин між педагогом та вихованцем: наставляти, навчати, роз'яснювати. Відносини керівництва і підпорядкування: педагог знає – вихованець не знає. Реальне співробітництво унеможливлене, демонструється його імітація як між педагогами, так і між педагогами та учнями.</p>	<p>Відносини співробітництва, співдружності, методичної співпраці, взаєморегуляція. Створення ситуації реального співробітництва та об'єднання його особистісної і професійної сторін. Учасники освітнього процесу, вчитель та учень, створюють єдине інтерактивне поле взаємодії, спільно видобуваючи знання (суб'єкт-суб'єктна, гуманістична парадигма освіти), що відповідає принципу "колективної керованої самоосвіти", в рамках якого досягається синергійна спаяність членів учнівського колективу, що сприяє творчості як феномену цілісності, в результаті чого створюється дещо принципово нове. Зазначене впливає з основного принципу синергетики, науки про відкриті (нелінійні, цілісні) системи та їх саморушійність: властивості цілого не зводяться до суми властивостей елементів, які складають це ціле.</p>
	<p>Суб'єкт-об'єктна модель взаємодії: педагог – вихованець</p>	<p>Суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії: педагог – вихованець, вихованець – педагог.</p>
	<p>У стосунках людина виступає як об'єкт зовнішнього світу. Учень для педагога – об'єкт навчання та маніпулювання. Позиція педагога егоцентрична.</p>	<p>Стосунки як з людиною, так й з будь-якими творіннями Космосу будуються як суб'єкт-суб'єктні. Учитель та учень входять у децентровані взаємини.</p>
	<p>Елементи освітньої системи організуються як суворо ієрархічні складові, що призводить до її догматизації.</p>	<p>Присутня єдність розмаїття елементів освітньої системи, що реалізується за синергетичним принципом когерентності, внутрішнього системного зв'язку, який полягає у тому, що система, яка перебуває у стані самоорганізації, поводить себе як єдине ціле, тому зміни, що відбуваються у ній, завжди синхронізовані, а при переході на більш високий щабель організації ступінь когерентності зростає, одночасно збільшуючи інформативну ємність системи, а отже – її здатність реагувати на зміни у зовнішньому середовищі</p>
	<p>Учасники навчально-виховного процесу знаходяться у стосунках змагання, суперництва, заздрості, честолюбства, амбіційності, засудження та обговорення один одного, оцінювання, навішування ярликів. Сприйняття самого себе розділеним за оцінними ролями. Особистість учня сприймається через призму шкільної оцінки.</p>	<p>Відбувається становлення стосунків багатопланового сприйняття один одного; на їх основі кристалізується цілісне сприйняття самого себе.</p>

	Учасники навчально-виховного процесу взаємодіють із собою за допомогою механізмів пізнання зовнішнього світу, тому сприймають себе як об'єкти маніпулювання. Світ сприймається у контексті етично-виховної полярності, протистояння, поділяється на "своїх і чужих", позитивне та негативне, що постає чинником дезінтеграції людини..	Самопізнання здійснюється через усвідомлення власного досвіду, в якому відсутні помилки та успіхи, а є лише рівні розуміння власного життя. Негативні та позитивні риси людини при цьому сприймаються як рівноцінні ресурси її розвитку. Використовуються специфічні методи поглиблення самосприйняття (тренінг-семинар особистісного зростання, соціально-психологічний тренінг, тренінг професійної майстерності, інтерактивні, релаксаційні та медитативні методики тощо).
ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	Діяльність педагога рефлексується, осмислюється епізодично, що схоже на пошук виходу із глухого кута. У своїй діяльності педагог обмежується емпіричним принципом "проб та помилок", орієнтується лише на методичні рекомендації, не досягає рівня концептуально-теоретичного узагальнення свого досвіду, без чого неможливе реальне професійне зростання.	Рефлексія, осмислення, усвідомлення власної діяльності має тренувально-навчальний, експериментальний, систематичний характер. У вчителя формується науково-теоретичне, системне мислення на тлі широкого узагальнення педагогічного досвіду.
	Особистісне пізнання та розвиток має спорадичний, стихійний характер, схожий, скоріше, на протест проти традиційної системи освіти.	Особистісне пізнання та розвиток знаходяться у фокусі уваги, відрізняються добровільністю та регулярністю. Професійне та особистісне зростання інтегруються. Формування надситуативного, творчого мислення
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ВИХОВАНЦЯ	Для вихованців характерні такі негативні емоційні стани, як тривожність, фрустрація, страх, агресія, автоагресія.	Культивується та реалізується доброзичливість, відкритість, довіра, навчання майстерності подолання конфліктів, емпатійність, толерантність.
	Мислення визнається переважно формально-логічне, вербально-дискурсивне, одномірне, аналітичне, що тренує ліву півкулю головного мозку людини (більшість інформації у шкільній освіті адресується саме їй). Ставиться перепона спробам інтуїтивному способу пізнання, не підтримується відкрите, багатозначне, метафоричне мислення. Творчість та обдарованість є виключенням	Формується багатомірне, багатопланове творче мислення за рахунок взаємодії стратегій обробки інформації лівою та правою півкулями мозку. Розвиток інтуїтивного, метафоричного, парадоксального пізнання світу знаходить підтримку, розглядається як частина творчого процесу. Узгоджується лівопівкульовий раціоналізм та правопівкульове цілісне, асоціативне, інтуїтивне мислення. Теоретичне й абстрактне знання всіляко доповнюються і збагачуються експериментально-дослідним, отриманим як у школі, так і поза школою. Творчість та обдарованість стають нормою
	Формування психологічних установок регламентується дихотомією полярних психологічних та моральних якостей	Формування парадоксальних психологічних установок розглядається як психологічна умова розвитку вільної особистості, здатної до надситуативності й творчості.
	Орієнтація на цінності культурного прагматизму та розумного егоїзму.	Профетична кристалізація життєвих цінностей, служіння вищій мети, спрямування на перетворення людини і планетарного співтовариства, сенсожиттєцентризм, трансцендентна життєва позиція, прагнення до Абсолютного, здатність до граничного рівня абстрагування – сходження до найбільш абстрактного конструкту – Абсолюту – всезагальної категорії, яку виробило людство
	Орієнтація на спеціалізовану, профільну освіту.	Орієнтація та фаховий універсалізм, фундаменталізм (оскільки спеціальні знання застарівають кожні 10-15 років), на синергетичні принципи "талант – це синтез талантів", "ціле більше частин" (синергізм різних сфер діяльності професіонала" – С.С. Пальчевський [1746, с. 310] що виявляють емерджентні характеристики – системні властивості цілого.

2.5.3. Головні напрями використання синергетичного підходу до оптимізації освітніх процесів у контексті розвитку особистості

*Коли вчителі перестануть навчати, учні, напевно, почнуть вчитися
Ф.де Ларошфуко*

Освіта – це те, що більшість людей отримує, багато людей – передають і лише небагато мають

К. Краузе

Принципи синергізації освітніх систем та їх проектування з використанням методології синергетики знаходить відображення у багатьох працях науковців-педагогів, що використовують синергетичний підхід до аналізу освітніх систем. Вивчення вітчизняної педагогічної думки в контексті синергетичного підходу, яка доходить висновку про системну кризу освітньої сфери, дозволяє стверджувати, що світова та національні системи освіти перебувають у стані кардинальної зміни навчально-виховних пріоритетів, коли, як пишуть Є.М.Селіверстова та І.В. Шалигіна, учень з першого класу має бути не об'єктом, що сприймає готові знання, а дослідником у процесі збагнення основ наукових знань, коли школа має перетворитися на лабораторію, куди самоактивний учень приходить, щоб робити відкриття [2179].

Зазначене вище, на наш погляд, має реалізуватися на основі синергізації освітніх систем, що проводиться у контексті їх оптимізації, яка може розумітися як процес вибору найкращого варіанту із можливих, як процес приведення педагогічної системи у найкращий (оптимальний) стан.

Синергізація освітніх систем з метою їх оптимізації виявляється як у процесі синергетичного керування освітніми системами, навчально-виховним процесом, так і у процесі їх проектування та розвитку [1474; 1838], оскільки успішне вирішення глобальних та локальних проблем розвитку людства потребує систематичного застосування засад синергетичної парадигми до моделювання освітніх систем ХХІ століття і трансформації вже існуючих.

Відтак, серед сучасних проблем, від вирішення яких значною мірою залежить перспективний розвиток систем освіти усіх країн світу й, зокрема, України, можна виділити проблему вибору структури і змісту методологічного забезпечення моделювання освітніх систем та їх керування [823, с. 17-19].

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що напрями синергізації освітніх систем впливають із сутності синергетичного підходу в педагогіці, який виявляє певні предметні сфери застосування.

У цьому контексті аналізу синергетичного підходу як методу узагальнення педагогічних реалій доцільно навести міркування В.Г. Буданова, який вважає, що мова синергетики, її понятійний апарат може слугувати для міждисциплінарного синтезу, що передбачає використання синергетичного підходу в освіті за трьома напрямками: 1. Синергетика для освіти, що передбачає введення інтегративних курсів по завершенню чергового циклу навчання (інтегративні курси синергетики в середній та вищій школі по завершенні чергових циклів навчання; цикл спеціальних дисциплін, аспірантура, факультети перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів; у відповідних закладах отримання другої вищої освіти дорослими людьми). 2. Синергетика в освіті, що характеризується впровадженням у навчальних дисциплінах матеріалів, що ілюструють принципи синергетики. У кожній навчальній дисципліні є розділи, що вивчають процеси становлення, виникнення нового як у контексті синергетики як науки, так і у контексті окремої дисципліни, коли поряд із традиційною мовою використовується мова синергетики, що дозволяє створювати горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поєднувати навчальні дисципліни. 3. Синергетика освіти, яка передбачає синергетичність самого освітнього процесу,

становлення особистості і знання, дослідження синергічності самого процесу освіти, становлення особистості та знання, його нарощування [377].

При цьому, приклади педагогічної майстерності й ефективних авторських методик є кращими зразками використання синергетичного підходу в освіті. Відтак, відповідно до синергетичної парадигми, сьогодні проблема освіти полягає не у тому, щоб створити єдину "синергетичну" методику, а в тому, щоб навчити педагога усвідомлено створювати свою авторську методику й реалізовувати відповідний стиль діяльності, залишаючись на позиціях науки про людину. Зазначені напрями в 1994 році в Росії отримали офіційний статус [377, с. 16-21].

Поряд з цим ряд дослідників обговорюють й інший підхід до використання ідей синергетики в освіті, який передбачає реалізацію двох головних напрямів: 1. Синергетика в змісті освіти передбачає формування у вихованців основних синергетичних понять через знайомство зі світом складних нелінійних систем, визначення цих понять і їх трансформація в інші предметні області, що дозволить перебороти межі між дисциплінами навчального циклу, спрямувати процес навчання не на збільшення кількості інформації, а на побудову і вивчення універсальної моделі розвитку [377, с. 16-21; 1474, с. 43]. 2. Синергетика в організації освітнього процесу передбачає не лише створення освітніх програм як моделей розвитку, але й зміну відносин між суб'єктами освітнього процесу як своєрідний шлях поетапної зміни можливостей, у напрямку якого суб'єкт здійснить розвивальний рух через освітній простір [376, с. 300].

Зазначені предметні сфери використання методології синергетики у площині аналізу педагогічних процесів можна звести до трьох, що окреслюються В.А. Ігнатовою, яка виокремлює *три головні аспекти, напрями використання синергетичного підходу до аналізу й оптимізації освітніх процесів*: 1) дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики в змісті освіти; 2) використання ідей синергетики у процесі моделювання і прогнозуванні розвитку освітніх систем; 3) застосування синергетичної парадигми в керуванні навчально-виховним процесом [928, с.26]. Розглянемо ці аспекти більш докладно.

1. Імплікації синергетики у змісті освіти.

На думку багатьох дослідників, зміст освіти постає синергетичною сутністю [1293]. З позиції синергетичного підходу, мета сучасного навчально-виховного процесу має орієнтуватися на формування особистості, що саморозвивається й виявляє самодетермінацію, коли сам зміст навчальної діяльності вимагає нових принципів структурування, що відбивають системно-цілісну єдність людини і світу, вихованця і педагога. Важливим тут постає новий принцип структуралізації змісту освіти, оскільки, як вважає В.О.Харитонова, цей зміст меншою мірою має орієнтуватися на введення нових дисциплін у навчальний процес, і більшою – спиратися на інтеграцію навчальних дисциплін, на міждисциплінарні зв'язки, що виявляє системний ефект зазначеної інтеграції [2469, с. 44-45]. При цьому синергічна інтеграція навчальних дисциплін в освіті може трактуватися не як нагромадження традиційних монодисциплін в одному підручнику, а як ущільнення, стиснення, спрощення, компактизація знання з метою економії часу, відведеного на його оволодіння [221, с. 34-78].

Як бачимо, перші кроки використання синергетичного підходу в освіті передбачають *змістовну видозміну програм*, включення синергетики в предметний зміст дисциплін, коли учні, студенти можуть вивчати синергетично орієнтовані питання: самоорганізація в живій і неживій природі; становлення складності; порядок з хаосу; синергетика, нелінійність, теорія катастроф, динамічний хаос; синергетичні процеси в екологічній освіті; синергетичні методи досліджень; принципи універсального еволюціонізму в синергетиці, синергетика й ідея глобального еволюціонізму та ін. [2391, с. 52-53].

Відтак, на думку Є.З. Власової і В.О. Извозчикова, однією з умов реалізації синергетичного підходу є зміна змісту навчальних дисциплін різних блоків навчальної програми, а також методів, форм і засобів навчання [483, с. 6]. При цьому, реалізація синергетичного підходу в змісті навчального предмета несе великий розвивальний потенціал та дозволяє одночасно реалізувати в педагогічній практиці ряд найважливіших дидактичних принципів (інтеграції природничо-наукового і гуманітарного знання, проблемне навчання тощо) [929, с. 39].

Зазначене вище дозволяє говорити про синергетично-оптимізаційний підхід до змістового наповнення навчальних програм, які, як вважає А.В.Євтодюк, мають бути розроблені таким чином, аби в процесі освіти у вихованця формувалася наукова картина цілісності світу, взаємопов'язаності усього, що відбувається в ньому, побудована на засадах синергетичної парадигми. При цьому, відкритість і невірніваженість, усталеність і хаос, незворотність стріли часу можуть вважатися засадничими синергетично-філософськими сентенціями, які мають укорінитися в усіх предметах освітніх програм.

Відтак, як пише І.С. Добронравова, важливим є впровадження ідей синергетики до освітніх програм усіх освітніх систем, що допоможе уніфікувати природничі та гуманітарні аспекти наукового пізнання [747], а також, на думку Л.Я.Зоріної, допоможе здійснювати більш ефективно вплив на світоглядні уявлення вихованців [902, с. 105].

Таким чином, синергетика може виступати як методологічним базисом освіти, так і її змістом, коли педагог стає спроможним реалізовувати не тільки синергетичні підходи до освітньої галузі, синергетичні способи організації навчальної діяльності та навчально-виховного процесу, але й збагачувати зміст освіти шляхом передачі і поширення синергетичних знань.

У цілому, з позиції синергетичного підходу збагачується зміст *особистісно-орієнтованої парадигми освіти стосовно зв'язків у системі "педагог – вихованець"* ("вчитель – учень", "викладач – студент"). Як вважає Ю.В. Шаронін, така система має потенційні можливості щодо підвищення активності всіх учасників навчально-виховного процесу і вимагає забезпечення необхідної реалізації зазначеного процесу у реальних навчальних досягненнях. При цьому, взаємини у зазначеній системі з позиції синергетичного підходу розуміються як нелінійні, коли зусилля педагога не завжди приводять до досягнення бажаних цілей, що виявляє потребу узгодження, синхронізації в діях обох сторін навчально-вихованого процесу [2575, с. 16], зміни позиції педагога, завданням якого є, скоріше, не передача знань, а організація навчальної діяльності, створення ефективного навчального середовища.

Суттєво, що *принципи особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання*, сформульовані в сучасній вітчизняній педагогічній науці, відображають синергетичний зміст освіти. Серед виховних принципів І.Д.Бех виокремлює: принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; принцип особистісно розвиваючого спілкування; принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків [241, с. 123-128]. Зазначені принципи відображають розвиток рефлексії, самоусвідомлення та емпатії як наріжні синергетичні засади організації особистісного простору людини як відкритої системи у контексті її взаємодії з навколишнім навчальним середовищем.

2. Імплікації синергетики у процесі моделювання і проектування розвитку освітніх систем.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, синергетичний підхід до моделювання освітніх систем може допомогти науковцям поглибити розуміння категорії "*освітня система*", оскільки воно не має чіткого наукового визначення у психолого-педагогічних джерелах, у царині педагогічної думки, що сприяє поширенню у наукових публікаціях із педагогіки, соціальної філософії, філософії освіти спеціальних

досліджень (В.Г. Кременя, В.С. Лутая, А.А.Лігоцького, Ю.І. Турчанінової, Г.В. Щубелки, Н.В. Бордовської, А.О. Реан, І.П. Підласого, Н.Б. Булгакової та ін.), присвячених рефлексії освітніх систем у контексті різних методологічних підходів, серед яких системно-синергетичний можна вважати найбільш евристичним.

Слід зазначити, що категорія "*освітня система*" (чи "*система освіти*" – Н.В.Гусева, В.І.Гінецинський, А.А.Лігоцький, І.В.Бестужев-Лада) певною мірою синонімічна категоріям "*педагогічна система*", "*виховна система*". Близькою до них є й категорія "*освітнє середовище*" як системне утворення, у функціональній площині якого, на думку А.Абрамова знаходяться: люди, які явно чи опосередковано впливають на освітні процеси; культура (зокрема й педагогічна) і культурне середовище довкілля; природний і матеріальний світ довкілля [5, с. 10].

Можна провести й таке системне узагальнення стосовно зазначеної проблематики, яке передбачає розгляд трьох ієрархічних рівнів: *освітня система* → *виховна система* → *педагогічна система* (С.С. Вітвицька).

Наявність певної розбіжності у рефлексії системного принципу побудови педагогічних реалій, які, як ми бачили, узагальнюються за допомогою декількох наріжних категорій, що концептуально не ідентичні ("*освітня система*", "*система освіти*", "*педагогічна система*", "*виховна система*", "*освітнє середовище*" тощо), робить актуальним пошук загального теоретичного підґрунтя для узагальнення педагогічних явищ. Таким можна вважати *системно-синергетичний підхід*, який В.Г.Виненко визначає як *спрямованість дослідницької діяльності на виявлення в сфері освіти систем, що самоорганізуються, синергетичних рис і використання синергетичних принципів для опису закономірностей розвитку цих систем* [465, с. 5].

Саме завдяки системно-синергетичному підходу зазначені різноманітні системні категорії вводяться у загальне поле теоретичної інтерпретації й починають аналізуватися як синергетичні системи, тобто системи, що володіють синергетичним змістом.

При цьому, для того щоб педагогічна система була синергетичною (тобто такою, що здатна до самоорганізації та саморозвитку), вона, на думку С.В.Кривих, має задовольняти певним вимогам: бути складною, нелінійною, стохастичною, відкритою до стану нестійкості, володіти як джерелами, так і витокami енергії, речовини, інформації. Задовольняючи зазначеним вимогам, педагогічна система відповідає двом типам еволюції: стійкій, детермінованій (у межах якої можуть застосовуватися педагогічні технології), і біфуркаційній, де можливі переходи "*динамічний хаос*" → "*структура*", "*структура*" → "*нова структура*", "*структура*" → "*руйнування (хаос)*", і де принцип технологізації, алгоритмізації педагогічних процесів та впливів не може повною мірою бути реалізованим [1197, с. 20].

Важливо зауважити, що синергетичний підхід передбачає розгляд і вихованця (й всіх учасників педагогічного процесу) як системи, що перебуває у стані самоорганізації та саморозвитку та здатна до рефлексії і самонавчання. А сам процес самоорганізації передбачає узгоджене функціонування освітньої системи у режимі реалізації зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем, що виявляє синергетичні риси (динамічність, міждисциплінарність, інформатизація).

Загалом, під *освітньою, педагогічною системою* з позиції синергетичного підходу можна розуміти розмаїття взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих освітнім цілям навчання та виховання; це, також й будь-яке об'єднання людей, де ставляться педагогічні цілі і вирішуються освітньо-виховні задачі.

Будь-яка педагогічна система включає компоненти, що знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії: мета діяльності, суб'єкт діяльності, об'єкт діяльності, взаємини "суб'єкт-суб'єкт", "суб'єкт-об'єкт", зміст діяльності, способи діяльності, педагогічні засоби, організаційні форми і результат діяльності. Іншими словами, як

пише В.П. Беспалько, *педагогічна система* як певна цілісність постає сукупністю взаємозалежних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого і цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями [235, с. 12-15].

Як засвідчує аналіз педагогічної думки, одним із важливих аспектів функціонування освітньої галузі є аспект, пов'язаний з процесами моделювання й проектування освітніх систем [2632] з метою оптимізації, коли, як пише В.С.Стьопін, моделювання постає універсальним прийомом пізнання [2229, с. 74].

Моделювання освітніх систем та процесів з метою їх оптимізації постає *соціальним моделюванням* [Свідзинський А. Самоорганізація], що можна кваліфікувати як науковий метод пізнання соціальних явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених з цією метою моделях [2203, с. 337-339]. Модель тут може розумітися як абстрактне подання теорії, її операціоналізація, яку можна перевірити емпіричним шляхом [2203, с. 339].

У педагогічних джерелах застосовуються поняття “освітня модель”, “концептуальна модель освіти” [1220, с. 28]. На думку В.В.Гузєєва, освітня модель постає логічно послідовною системою відповідних елементів, яка включає в себе сукупність цілей освіти (у дидактичному, виховному та розвивальному аспектах), її зміст, проектування навчальних планів і програм, моделі групування вихованців, методи моніторингу, контролю і звітності, способи оцінювання процесу навчання [660]. При цьому процес моделювання нових освітніх систем має узгоджувати історичні та стратегічні аспекти соціального розвитку, про що пише І.А.Зязюн, зазначаючи, що “оскільки людина розвивається у смисловому полі певних знаків, значень, моральних норм, цінностей та ідеалів, притаманних конкретному народу, освіта повинна бути національною за змістом, а її метою слід вважати виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, що відображає в собі історичний розум і культуру людства, відчуває свою відповідальність перед майбутнім, яке безпосередньо залежить від змісту і характеру його сучасної діяльності” [908, с. 59].

Е.Н.Гусинський та Ю.І.Турчанінова вважають, що теоретична (концептуальна) модель освіти, яка віддзеркалює певне розуміння освіти, механізми її розвитку, є такою, що дозволяє розробити певний напрям практичної освітньої діяльності, створити діючу модель, втілену у конкретний освітній заклад [687, с. 36-37].

Відповідно, *синергетичне моделювання освітніх систем* має орієнтуватися на певну *синергетичну модель освіти*, яка, за В.А. Цикінім, включає у свій зміст такі концептуальні положення, як відкритість освіти, творчий характер навчання, розвиток інтеграції різних способів освоєння людиною світа, включення у процеси освіти синергетичних уявлень про світ, вільне використання різних інформаційних систем, особистісна спрямованість процесу навчальної діяльності, зміну ролі педагога, який має орієнтуватися на спільну, суб'єкт-суб'єктну дію всіх учасників навчально-виховного процесу [2512, с. 176-178].

Таким чином, головною особливістю моделі освіти з позиції синергетики є відкритість світу процесів пізнання, навчання і виховання людини. Відтак, педагогічний процес ми маємо сприймати як відкриту світосистему – поле неоднозначних шляхів розвитку, де вільно переміщуються освітньо-виховні напрямки, плинні [298, с. 91]. Сама відкритість при цьому постає інноваційною характеристикою системи освіти як її сприйнятливості до мінливих соціокультурних умов у суспільстві і їхньому відображенні в змісті освіти, що приводить до формування “*середовища ідеальної форми*” [845, с. 58].

Проектування ідеальних освітніх систем на засадах синергетичного підходу може розумітися як їх оптимізація. Як засвідчує аналіз педагогічної думки синергетичного спрямування, для оптимізації освітньої системи слід сформулювати ідеальні

характеристики останньої та зіставити їх з реальними характеристиками, шукаючи при цьому шляхи та відповідні засоби їх зближення.

При цьому синергетична модель ідеального процесу навчання й навчальної діяльності може бути визначена як організація такого педагогічного середовища, такої синергетичної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, які б забезпечували обмін в такому середовищі за мінімальний час оптимальної кількості навчальної інформації, необхідної для подальшого самостійного розвитку вихованця у напрямку певної мети, яка їм усвідомлюється та приймається. Суттєво, що цей самостійний розвиток має бути оптимальним чином мотивованим, а сам мотиваційний ресурс має, за можливістю, бути інтегрованим у педагогічне середовище та навчальну інформацію [2391, с. 148-155].

Можна говорити про деякі головні організаційні умови реалізації ідеальної моделі освіти. На думку С.С.Шевельової, яка поглиблює розуміння синергетичного підходу до аналізу освітньої моделі, ідеальна модель освіти передбачає: відкритість майбутньому; інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу; розвиток і включення в процеси освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язки людини, природи і суспільства; звертання до світоглядних і значущих моделей (а не їх догматизація або повна відсутність); вільне користування різними інформаційними системами, що сьогодні відіграють не меншу роль в освіті, ніж безпосередній навчальний процес; особистісну спрямованість процесу навчання; розвиток культури комунікації; психологічну установку вихованця на надзадачу, у зв'язку з чим освіта має знаходитися в процесі постійного пошуку і зміни, кристалізуючи нові орієнтири і цілі; зміна ролі викладача: перехід до спільних дій у нових ситуаціях відкритого, змінювального світу [2587; 2586, с. 47].

У цьому процесі важливим є й те, що на нього, з погляду синергетики, істотно впливають особистісні якості педагога, сповнені синергетичного змісту: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм; сполучення абстрактно-логічних і образно-інтуїтивних, раціональних і ірраціональних способів мислення; творчий стиль, конкретність мислення при умінні виділяти головне; почуття міри у використанні тих або інших методів викладання; емоційна чуйність, контактність у спілкуванні [2391, с. 148-155]. При цьому, як пише А.Г. Шевцов, керуючий вплив педагога має бути не стільки синергетично потужним, скільки правильно топологічно організованим. Не вкладена енергія та ресурси дидактичних засобів, не інтенсивність впливу, а його ефективна топологічна конфігурація, відповідна "архітектура" резонансних точок навчально-виховного процесу є найбільш істотними у цьому процесі. Суттєво, що вміння адекватно проектувати топологію педагогічного процесу завжди було одним із головних герменевтичних критеріїв педагогічної майстерності [2588, с. 8].

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що моделювання освітніх систем має орієнтуватися на такі аспекти, як: атрактори (пріоритетні ідеї трансформації існуючих чи моделювання нових освітніх систем); шляхи трансформації існуючих і становлення нових атракторів освітніх систем; сутнісне та змістове наповнення освітніх систем; особливості професійно-педагогічного й науково-педагогічного забезпечення діяльності освітніх систем; взаємовплив та взаємозв'язки соціокультурного, екологічного довкілля та освітніх систем; очікувані результати моделювання. При цьому атрактором може виступати сукупність ідей про трансформацію українських освітніх систем на засадах гуманізму, духовності, демократизму, переходу від знанневої до особистісної орієнтації освіти впродовж усього життя людини, з метою фізичної та психічної адаптації тих, хто навчається, до динамічних умов довкілля; на засадах конвергенції, відкритості, самоорганізації. Це вимагає синергійної узгодженні зусиль усіх зацікавлених в трансформації освіти України сторін (держави, суспільства, управлінських органів освіти, освітянського загалу і, зрештою, тих, заради кого ця

трансформація здійснюється – учні та студентство) [823, с. 158-159].

Суттєво, що процес моделювання освітніх систем має орієнтуватися на положення, відповідно до якого освіта виступає одночасно *суспільним інститутом, певним освітнім й соціальним процесом, результатом цього процесу, соціальною побудовою, тобто системою* (С.С. Вітвицька).

3. Імплікації синергетики у керуванні навчально-виховним процесом та освітньою галуззю взагалі.

Синергетичний підхід можна розглядати і як *певну теоретико-методологічну стратегію керування освітніми процесами*, реалізація якої, на думку В.В. Маткіна і В.Г. Риндак, потребує розробки певних педагогічних принципів (розвиток педагогічних систем як динамічних сутностей, що саморозвиваються; резонансний вплив на систему як один із власних і сприятливих шляхів її розвитку; трансформація системи з одного можливого для неї шляху розвитку у інший). Для цього, вважають дослідники, слід впливати на систему в той момент, коли вона знаходиться в стані нестійкості (поблизу точки біфуркації), при цьому, вплив може бути надзвичайно слабким, але, будучи дуже точним, він здатен приводити до радикальної зміни всієї системи, тому що після цього впливу розвиток системи має піти іншим шляхом, що приводить до якісно іншого стану, зумовленого іншим атрактором [1457; 2039].

Синергетичний підхід до *керування освітньою галуззю* базується на синергетичних принципах самоорганізації систем. Відомо, що головною функцією систем, що саморозвиваються, є керування, яке проявляється у процесі обміну систем та зовнішнього середовища енергією та інформацією. Синергетику тут можна розглядати як методологічну основу управлінської діяльності в сучасній освіті. Відтак, синергетичний підхід виявляє новий принцип вирішення проблеми керування освітньою галуззю, що дозволяє будувати певні моделі керування відповідно до принципів синергетики, де метою керування є погоджена взаємодія елементів системи, їх синергійне поєднання.

І якщо традиційний підхід до керування являє собою цілеспрямований вплив на систему або процес, що здійснюється за певною схемою (керуючий вплив – бажаний результат, наприклад, якість освіти), яка виявляє принцип, за яким результат пропорційний прикладеним зусиллям (чим більшим є вплив, тим більшим очікується результат цього впливу), то синергетичний підхід керування освітньою галуззю передбачає *добір та ініціювання таких впливів на систему, які мають бути погодженими з її внутрішніми властивостями*. При цьому синергетика виявляє як неефективний метод прямого впливу на відкриті неврівноважені системи. Тут вважається за доцільне адекватно організовані *резонансні впливи* на складні системи, що "підштовхують" систему освіти на один з її власних шляхів (що відповідають її природі) розвитку. На думку В.Г. Риндак, саме такий підхід дозволяє обґрунтувати принципи синергетичного керування якістю освіти та освітньою галуззю в цілому, що тут базується на орієнтації не на впливові ззовні або зсередини, а в ініціюванні внутрішніх можливостей системи, на інтеграції моральних і естетичних критеріїв, що відображають духовність світу [2039, с. 43].

Слід сказати, що традиційний підхід до керування освітніми процесами може використовувати такі підходи й принципи, що можуть вважатися цілком синергетичними, наприклад використання традиційного принципу природовідповідності передбачає орієнтацію на внутрішні ресурси педагогічної системи, яка підлягає керуючому впливові.

Таким чином, синергетичний підхід дозволяє обґрунтувати *організаційно-педагогічні умови, за яких може бути реалізоване безперервне керування навчальним процесом*:

а) у рамках навчального процесу має бути організоване специфічне навчальне середовище, що виключає формування антагоністичних установок, які з'являються за

рахунок функціональної невідповідності окремих елементів навчального середовища поставленим цілям; при цьому безперервне керування має бути засновано на психології співробітництва, що виключає редукцію керуючого трикутника;

б) зовнішнє керування має забезпечувати формування у вихованців установок на досягнення загальної мети з урахуванням усієї багатогранності цієї задачі;

в) зазначені установки мають бути стійкими в межах тих часових інтервалів, протягом яких зовнішнє керування буде перериватися і замінюватися внутрішнім;

г) основною й усвідомленою задачею для вихованців має стати отримання, закріплення і розвиток навичок самоорганізації, оскільки в противному випадку безперервність керування не забезпечується;

д) через те, що певний відсоток вихованців не тільки не володіє методами самоорганізації, але й не уявляє їхньої суті, навчальне середовище має сформувавши в них інтерес до пізнання даних методів, навчити їх використанню і показати шляхи їхнього удосконалювання [2391, с. 84; 1615, с.27-28].

Отже, при використанні синергетичного підходу до керування освітньою галуззю принципово змінюються задачі і характер управлінської діяльності в сфері освіти. З режиму "твердого регулювання" навчально-виховного процесу вона переходить у режим "самокерованого розвитку". Відповідно до цього відбувається і переорієнтація в розробці технологічних навчальних засобів, що дозволяє здійснити самоосвіту і самоконтроль, і, тим самим, статичні моделі знань і умінь змінюються динамічно-структурованими системами розумових дій. Основним критерієм оптимізації управлінської діяльності навчального закладу можна вбачати просування особистості на більш високий рівень розвитку, коли головними чинниками оптимізації навчального процесу на основі педагогічної синергетики є: підвищення цілеспрямованості навчання; посилення мотивації навчання; активізація процесу навчання; удосконалювання форм навчання; особистісні особливості педагога [2391, с. 143-145].

Синергетичний підхід до керування освітньою галуззю наполягає на демократичному *стилі керування*, побудованому на *принципі природовідповідності*, який враховує природні тенденції розвитку людини, здобуваючи гармонію з її внутрішніх суперечностей та активізуючи вільну творчу самокеруючу, самодетерміновану діяльність вихованців, процеси співтворчості, партнерської взаємодії учасників освітнього процесу.

Принцип природовідповідності у контексті використання синергетичного підходу виявляє наступні шляхи *керування розвитком освіти*: резонансне порушення внутрішніх потенцій особистості; нелінійна ситуація відкритого діалогу при оцінці результатів прийнятих рішень; рівноцінність прямого і зворотного зв'язку; комбінування методів експертизи якості освіти (евристичних і алгоритмічних); спонтанне нарощення складності вимог; наявність імовірнісних, статистичних зв'язків суб'єктів і об'єктів керування [2039, с. 43]. У цьому процесі важливим є врахування нелінійного характеру розвитку педагогічних систем, оскільки об'єкт керування спроможний сприймати, зберігати і переробляти таку інформацію, яка здатна допомогти не тільки зберегти старі зв'язки усередині системи, але й формувати нові, потрібні тим, хто у даному випадку керує та ставить відповідні задачі, що відповідають його цільовим настановам [2391, с. 58-59].

Резонансний принцип керування при цьому базується на хаотичному стані систем, тому хаос у освітній галузі (що виникає із численних протиріч між догматичною тенденцією збереження старої освітньої структури та тенденцією до здійснення освітніх реформ, асиміляції новітніх методів) можна визнати як позитивний чинник її розвитку та керування, оскільки синергетична теорія хаосу відкриває нові перспективи розвитку, розглядаючи хаос, як нові можливості, як джерело народження нових структур (духовних, особистісних тощо). Відповідно, *усувати негативні явища в педагогічному середовищі не тільки неможливо, але й недоцільно, оскільки завдання*

педагога полягає не стільки в усуненні елементів динамічного хаосу для побудови структури позитивної якості, скільки в прискоренні проходження деструктивної фази розвитку, переростання її в позитивну й у сприянні плідному розвитку цієї фази, її тривалому існуванню. Відтак, нестабільні, хитливі стани системи освіти не є її негативною характеристикою, оскільки періоди нестійкості перемикаються періодами стабільності, що забезпечуються різноманіттям та певною надмірністю елементів освіти як системи, за рахунок чого ця система забезпечує собі динаміку та розвиток [2391, с. 58-59].

Хаос у контексті керуючого чинника виявляє в освітній галузі *свободу вибору*. Як пише М.І. Нещадим, свобода вибору є необхідним атрибутом кожної відкритої системи, коли за умов свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація діяльності в системі освіти. Реалізація принципу свободи вибору у педагогічному процесі сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самостійності вихованців, допомагає розв'язати проблему відчуженості їх від навчального середовища, оскільки навчальна діяльність тут значно активізується, що зумовлюється вільним вибором вихованця; викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості; суб'єкт навчання стає реальною рушійною силою навчально-виховного процесу, співпрацює з педагогом; структура процесу навчання стає мобільнішою, змінюючись відповідно до обраного варіанта; методи навчання збагачуються самоосвітою, самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням особистості вихованця; свобода вибору характеризує взаємозв'язок і взаємодію учасників навчально-виховного процесу [1619, с. 684].

Таким чином, керування педагогічними процесами з метою їх оптимізації, що реалізує ефективний розвиток освітньої системи, здійснюється у напрямках, які забезпечують поліпшення виконання нею своїх функцій, а саме:

а) максимальне узгодження швидко зростаючого рівня культури з просторово-часовою та індивідуально-природною обмеженістю людини у споживанні культурної спадщини;

б) підвищення життєвої соціокультурної відповідності освіти, гармонізація відносин освіти з суспільством, людиною, природою, культурою.

в) саме динаміка співвідношення внутрішніх та зовнішніх регуляторів буття та розвитку освітньої системи і визначатиме, які потенціальні внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться у стані можливості [1365, с. 74-77];

г) процес керування розвитком освітніх систем з погляду синергетики полягає у визнанні необхідності співіснування багатьох альтернативних підходів і затверджує так званий "неагресивний" (суб'єкт-суб'єктний, особистісно-орієнтований, гуманістичний) стиль взаємодії у процесі навчальної діяльності, коли в педагогічному процесі реалізується принцип свободи вибору;

д) у процесі керування освітніми системами важливою умовою оптимізації функціонування соціальної та освітньої системи є показник синергійного, системного ефекту, який являє собою додатковий результат, що виникає у процесі взаємодії елементів [421, с. 59];

е) існування в підсистемі нестабільних, хитливих станів є умовою її стабільного і динамічного розвитку;

ж) малі впливи або процеси, що відбуваються на мікрорівнях, можуть стати для підсистеми визначальними;

з) майбутній стан підсистеми немов би притягує, організовує, формує її наявний стан;

і) існує поле шляхів розвитку системи, що визначається її внутрішніми властивостями і має містити в собі альтернативні шляхи;

й) керування освітньою системою повинне ґрунтуватися на "резонансному" впливі, коли головним є не сила, а архітектура (структура, топологія) [2391, с. 83-84].

2.5.4. Методологічні та парадигмальні наслідки використання інтегративно-синергетичного підходу в педагогіці

Мета освіти – розвинути задатки кращої натури людини, подібно до мети скульптора – витягнути статую з глиби мармуру

С. Смайлз

Легше пізнати людей взагалі, ніж одну людину зокрема

Ф. де Ларошфуко

Необхідно дати дитині необмежені можливості в житті. А здійснення її мети буде визначатися тим, що вона вибере для себе, ким вирішить стати, що приглянеться їй з довгого списку можливостей.

Т. Доман

Розглянуті імплікації синергетики у царині педагогіки передбачають певні методологічні та, загалом, парадигмальні наслідки використання синергетичного підходу в педагогіці.

1. По-перше, ці наслідки, на наш погляд, зумовлюють сходження до більш високого рівня теоретичного узагальнення синергетичної моделі освіти, яка включає у свій зміст такі концептуальні положення:

1) Відкритість освіти світові, її творчий характер навчання. При цьому світоглядна інтерпретація ідей синергетики може слугувати основою для відкритого та цілісного сприйняття та усвідомлення світа людиною.

2) Розвиток інтеграції різних способів освоєння людиною світу (мистецтва, філософії, міфології, науки та ін.), де цей процес має спиратися на холістичні тенденції розуміння об'єктивної реальності як в науці, так і в філософії. Це передбачає включення в зміст освіти дисциплін, що відображають глобальні проблеми сучасності.

3) Включення у процеси освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємопов'язаність людини, природи та суспільства.

4) Вільне використання різних інформаційних систем, що постають відкритими розвивальними системами.

5) Особистісна спрямованість процесу навчальної діяльності, коли за витоковий принцип береться не соціум, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, неупорядкованості, розвитку.

6) Зміна ролі педагога, що передбачає перехід до спільних дій всіх учасників навчально-виховного процесу в нових ситуаціях у відкритому, плинному, необоротному світі [2512, с. 176-178], а сам педагог у процесі своєї діяльності починає орієнтуватися на відновлення змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування, самокерування, самоврядування тощо.

2. По-друге, одним із головних парадигмальних наслідків використання синергетичного підходу в педагогіці другої половини ХХ століття є нова постановка навчально-виховної мети (*формування гармонійної творчої самодетермінованої особистості, здатної до керування своїм розвитком*), оскільки, на думку О.В.Москвиної, цей підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності і штампів, відкриває поліфункціональність і багатомірність гіпотез і теорій, дозволяє більш глибоко осмислити особливості творчого мислення й уяви учасників навчального процесу, забезпечити динаміку різноманітних способів, методів, принципів розвитку творчої особистості, створюючи при цьому нові умови для розкриття творчих здібностей [1553, с. 33], що формуються у феноменологічній площині "точок біфуркації".

Саме у точках біфуркації, що являють собою альтернативні розвилки процесуальних можливостей та мають імовірнісний характер, виникають сприятливі умови для вивчення та моделювання різних ситуацій, вибудовування разом із вихованцями творчих шляхів розвитку, пошуку пояснення механізмів виникнення нового [299, с. 19].

Творчість передбачає також і самодетермінацію особистості, розвиток механізмів рефлексії. Таким чином, як пише Б.М.Бім-Бад, одним із найбільш важливих моментів в освіті й навчальній діяльності як творчого процесу є усвідомлення способів пізнання, уміння перевіряти саме мислення, його шляхи, надійність методів, критичне уміння відмовитися заради істини від своїх попередніх, вічно недостатніх знань, від упередженості та суб'єктивізму [1773, с. 80].

Якщо одним із головних пріоритетів освіти є гармонійна, творча особистість, здатна до самодетермінації, то з позиції викладеного вище, синергетичний підхід в освіті передбачає реалізацію таких *принципів формування творчої особистості*, як:

1) Принцип визнання самоцінності кожної особистості, яка тут розуміється як відкрита можливість.

2) Принцип флуктуації (відхилення) творчого мислення, який наголошує на факті, що будь-яка функціонуюча система не є стабільною, у ній неминуче накопичуються відхилення, що можуть призвести до хаосу і навіть викликати її розпад. Тут процес самоусвідомлення приводить до "порядку через флуктуацію".

3) Принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей, який передбачає, що самоорганізація можлива при неоднорідності системи, за наявності нерівноважних структур, а сам розвиток тут розуміється як самоактуалізація наявних потенційних можливостей системи, а не як наведення порядку ззовні.

4) Принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей, який базується на положенні синергетики, що у результаті флуктуаційних змін, що відбуваються в системі, починається процес дисипації – самовибудовування регулярної структури на рівні кооперативної, погодженої взаємодії часток, що утворить нову стаціонарну структуру.

5) Принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) учасників навчального процесу і розвитку творчих здібностей у цьому процесі, коли під час еволюції відкриті нерівновагі системи інтегруються в складні цілісні структури, що розвиваються в різному темпі.

6) Принцип вікової чутливості в розвитку творчих здібностей, коли у динамічній, постійно мінливій моделі розвитку особистості творчі здібності можна уявити у вигляді можливостей, що флуктують, відкриваються та закриваються, де момент відкриття є моментом істини, актом чутливості. Якщо цей момент буде упущений, то багато здібностей уже не зможуть розкритися повною мірою [Москвина А.В. О синергетическом, с. 33].

3. По-третє, теоретичне узагальнення синергетичної моделі освіти в контексті синергетики дають підставу сформулювати декілька наріжних методологічних підходів оптимізації освітньої системи, що проводиться на синергетичних самоорганізаційних засадах [138, с. 39-45; 465; 823, с. 34-45; 923, с. 44-49; 2391, с. 151-155; 2587, с. 125-133; 2586; 2588, с. 8]:

1) Освітня система повинна мати обґрунтоване структурне оформлення, а педагогічний ефект буде залежати не тільки від якості та підбору вихованців, але і від підбору педагогів, які складають підсистему освітньої системи. Суттєво, що способи об'єднання вихованців у класи постають важливим оптимізаційним чинником, оскільки в такий спосіб задається структура формування функціональних систем і поведінкових актів. Результат залежить і від того, як розташовані вихованці у класній кімнаті, аудиторії, від її інтер'єра, що являє собою суттєвий елемент навколишнього середовища для освітньої системи.

2) Педагог, викладач має бути готовим до змін у діяльності викладання, що зумовлюється переорієнтацією з цілей навчання на процес навчання. Мається на увазі не відмовлення від результативності навчання, але розуміння педагогом особливостей ситуаційної змістовно-процесуальної моделі навчання, усвідомлення сутності своєї нової ролі рівноправного учасника процесу пошуку, що самоорганізується, нового знання, відмовлення від амплуа хоронителя цього знання й одночасно носія засобів контролю й оцінки дій вихованців.

3) Зберігаючи в цілому природний хід самоорганізації навчального процесу і залишаючись його рівноправним учасником, педагог за допомогою обережних, тобто адекватних впливів, застосовуваних у адекватно обрані моменти часу, здійснює керування розвитком процесу, задаючи потрібну йому спрямованість у просторі можливих вирішень проблеми.

4) Навчальна взаємодія вихованців, студентів, співробітництво з педагогами є більш ефективним за умов створення конфліктної ситуації, що забезпечує нестійкість освітньої системи, активізацію її середовища і, як наслідок, багатоваріантність розвитку системи в ході розгортання процесу самоорганізації.

5) Необхідною умовою вибору оптимального вирішення проблеми, здійснюваного в ході процесу самоорганізації в освітній системі, є створення активного, далекого від стану рівноваги середовища. Виконання цієї умови забезпечується надходженням у систему інформації, яка як самостійно видобувається вихованцями, так і транслюється педагогом [2391, с. 151-155]. Самостійна робота тут найбільш повно сприяє розвиткові вмінь та навичок вихованців, їх "самоорганізації", необхідних для подальшої професійної діяльності, що, у свою чергу, сприяє розвиткові особистості, в основі якої домінує універсальний чинник розвитку суспільства – самостійна трудова активність людини, її певна автономність та самодетермінація.

6) В основі процесу оптимізації педагогічних процесів покладено принцип самоорганізації навчального середовища. Методологічно значущими для розробки педагогічних аспектів самоорганізації є наступні положення: система (особистості, освіти) сама формує свої межі; розвиток особистісної системи не є однолінійним, він є неврівноваженим, альтернативно-хаотичним; концепція самоорганізації постає своєрідною "протиотрутою" проти доктринальної ідеології в освіті; концепція самоорганізації відкриває новий вимір у вивченні стихійних процесів, вносячи в них елементи тонкого і м'якого регулювання; регулювання (керування) освітнім середовищем має бути спрямованим на те, щоб "запустити" механізми самоорганізації, потенційно закладені в особистісній системі індивіда; регулювання повинне враховувати "делікатність" механізму самоорганізації: керуючі впливи мають відповідати гуманній сутності процесу самоорганізації, у протилежному випадку вони зруйнують самоорганізацію [2391, с. 151-155].

7) Добір синергетичних принципів (відкритість, нелінійність, самоорганізація тощо), мають покладатися в основу розробки технологій навчальної діяльності. Це забезпечує нестандартний підхід до навчання, повноту і високу якість предметних знань, актуалізацію міжпредметних зв'язків, професійне становлення і професійну адаптація майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків [483, с. 6]. Це потребує інтеграції навчальної інформації [1084], синтезу гуманітарного та природознавчого знань тощо [1062].

8) Освітні системи мають пропагувати нове розуміння детермінізму, суть якого полягає в тому, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхів розвитку, тому необхідно знати, як сприяти їх власним тенденціям розвитку [823, с. 82-84], що, за В.Г. Віненко, допоможе сформулювати закони коеволюції Людини і Природи, життєво необхідні для попередження незворотної глобальної екологічної катастрофи [464, с. 58].

2.5.5 Принцип доповненості у педагогіці

Истинные познания даются сердцем. Мы знаем только те, что любим

Л.М. Толстой

Цінність освіти яскравіше всього проявляється тоді, коли освічені люди висловлюються про речі, які знаходяться поза галузі їх освіти

К. Краузе

Зазначений принцип впливає із синергетичної методології та реалізується за Боровським принципом додатковості, який у педагогіці отримує значний розвиток у зв'язку із методологічним поєднанням лінійного та нелінійного принципів розвитку та виховання (О.В. Блейхер, С.У. Гончаренко, Г.Г. Гранатов, О.М. Железнякова, А.В. Мудрик та ін.).

Принцип додатковості (доповненості) – це методологічний принцип відкритий Н. Бором стосовно квантової фізики. Суть принципу додатковості полягає в тому, що для адекватного опису фізичного об'єкту, що відноситься до мікросвіту, потрібно описувати його у взаємовиключаючих поняттях (наприклад, як хвилю і частку). Н. Бор писав, що "питання про існування або відсутність зв'язку окремих атомарних процесів не можна просто розглядати як відмінність між двома чітко певними тлумаченнями розповсюдження світла в порожньому просторі, які відповідали б корпускулярній або хвилевій теорії світла"

[Бор Н. О действии атомов при соударениях // Избранные научные труды. М.: Наука, 1970. Т. 1. 582 с. – С. 560].

Культурологічне значення принципу додатковості було показано В.В. Налимовим як алегорія ідеї поліморфізму мови. "Міркування людини повинні бути, з одного боку, достатньо логічними, вони повинні базуватися на дедуктивній логіці, а з іншого боку, вони повинні бути побудовані так, щоб допускалися логічні переходи типу індуктивних висновків і правдоподібних висновків, що не укладаються в струнку логіку системи постулатів і правил висновку (інакше система буде тавтологічною)".

[Налимов В.В. Вероятностная модель языка. О соотношении естественных и искусственных языков. 3 издание. Томск: Водолей, 2003. 368 с. – С. 32].

Ю.М. Лотман, ґрунтуючись на принципі додатковості, описує необхідність формування метамовних механізмів в умовах недостатньої інформації в процесі формування культури.

[Лотман Ю.М. Феномен культуры // Избр. соч.: В 3 т. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. 479 с. – С. 191].

Доповненості, як поняття і регулятивний принцип, розглядається Ж. Дерріда в роботі "Про граматологію" і визначає ідею про можливості чи неможливості начала. У роботах Ж. Дерріда принцип доповненості – це метод конструювання начала будь-чого як такого. У концепції Ж. Дерріда додатковість розглядається в контексті доповнення. Доповнення є елементом, що "відшкодовує" і елементом, що заміщає та займає місце відсутнього елемента будь-якого начала.

[Деррида Ж. Дополнительность // История философии: Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис, 2002. 1375 с. – С. 334].

В.І. Аршинів пише про можливість застосування принципу доповненості в синергетиці як інструменту кроскультурного.

[Аршинов В.И. Философия образования и синергетика: Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования].

А.В. Мудрик використовує принцип доповненості при формуванні концепції виховання в педагогіці. Він передбачає підхід до розвитку людини як до сукупності взаємодоповнювальних процесів: поєднання стихійного, а також частково спрямованого і відносно соціально контрольованого (цілеспрямованого виховання)

процесів розвитку. Таким чином, виховання доповнює природні, соціальні і культурні впливи, що веде до відмови від традиційного перебільшення його ролі і можливостей.

[Мудрик А.В. Воспитание. Методы воспитания // Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. А.П. Горкина. М.: Научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1993. 556 с. – С. 68].

Відтак, принцип доповненості Н. Бора може бути використаний як методологічний принцип взаємодії інноваційних освітніх процесів. Таким чином, виникаючі інноваційні процеси повинні розглядатися в одному інноваційному масиві, у взаємоконтекстувальному сенсі (О.В. Блейхер).

[Руднев В.П. Принцип дополнительности // Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. 384 с.].

2.5.6 Прояви інтегративно-синергетичних аспектів у педагогічній теорії і практиці

Той, хто бажає виховати небесного ангела, найчастіше одержує земного осла.

Б. Паскаль

Використання критеріальних ознак виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем та синергетичного стилю мислення в рамках розвитку педагогічної думки дозволяє стверджувати, що *синергетичний підхід імпліцитно, внутрішньо притаманний будь-якій педагогічній теорії та практиці*, яка спрямовується, передусім, на концептуалізацію та розбудову певної педагогічної системи. Будь-яка педагогічна система, відповідно до системних принципів побудови явищ нашого світу, є цілісною відкритою системною сутністю, що вимагає від педагога, усвідомлює він це чи ні, будувати свій метод саме на засадах синергетики. Таким чином, будь-яка педагогічна система має виявляти тією або іншою мірою синергетичні риси та неявним чином використовувати методологію синергетики, її концептуальні ресурси.

Тим більше, що в арсеналі педагогічного знання завжди були наявні методи, що можна віднести до синергетичних, наприклад, методи колективної творчості, творчі диспути, евристичні дискусії, методи мозкового штурму, розв'язання творчих задач, ділові та імітаційні ігри, тренінгові методи; інтерактивні методи, які передбачають активність малих динамічних груп, що сприяє заохоченню вихованців до самостійного дослідження змісту навчального матеріалу, до суб'єкт-суб'єктого спілкування один з одним [235; 376].

Будь-яка педагогічна система певною мірою виявляє синергетичні аспекти, які відображаються як у сфері практичної реалізації цієї системи, так і на рівні її педагогічної рефлексії, що знаходить відображення в педагогічній думці як представників певних наукових шкіл, так й інших науковців-педагогів, які роблять внесок у загальний науковий дискурс вітчизняної та світової педагогічної думки. *Таким чином, синергетичні аспекти внутрішньо присутні у педагогічній думці будь-якого проміжку часу.* Навіть короткий історичний екскурс дозволяє певним чином підтвердити наведений вище висновок.

Ще в XVII сторіччі Я.А. Коменський звернувся до принципу природовідповідності усіх речей – до того, що всі процеси в людському суспільстві протікають подібно процесам природи, тобто затвердив онтологічний ізоморфізм природних та суспільних систем, заклав концептуальні підвалини принципу відкритості вихованців як живих систем навколишньому середовищу. Цю ідею він розвивав у своїй праці “*Велика дидактика*”, епіграфом до якої послужив відомий девіз (“Нехай тече усе вільно, без застосування насильства”), який у наш час міг би бути й девізом синергетики. Я.А. Коменський стверджував, що природа розвивається за певними законами, а людина – це частина природи, отже, у своєму розвитку людина

підпорядковується загальним закономірностям природи. Таким чином, Я.А. Коменський виводив закони навчання і виховання із системних законів природи. Великим педагогом було сформульоване найважливіше екологічне положення про системний зв'язок людини і природи, про їхню невіддільність один від одного.

Видатний український філософ і педагог Г.С. Сковорода, обстоюючи принцип природовідповідності ("спорідненості") виховання, зазначав, що природа є витоковою причиною і пружиною, що саморухається [1779, с. 33].

К.Д. Ушинський, вважав, що пізнання об'єктивного світу неможливе без пізнання природних (тобто екологічних) зв'язків, що реально існують у ньому; водночас вивчення екологічних зв'язків відіграє важливу роль у розвитку в дітей логічного мислення, пам'яті, уяви. К.Д. Ушинський зауважив, що логіка природи є найдоступнішою і найкориснішою для учнів. Логіка природи ж полягає у системному взаємозв'язку, взаємодії складових компонентів природи. Таким чином, у працях К.Д. Ушинського можна знайти ідею системного вивчення педагогічних явищ та процесів і, насамперед, людини. Так, у роботі "*Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології*" вчений обґрунтовує необхідність системного вивчення людини.

Загалом, у вченні "філософія серця" Г.С. Сковороди і П. Юркевича, яке розвинуте в наукових підходах К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова та ін., закладені синергетичні й антропоцентричні концепти "внутрішньої природи дитини", "самоактуалізації власного потенціалу людини", "унікальності і самодостатності особистості".

М. Монтесорі у працях "*Розум дитини*", "*Метод наукової педагогіки*" зазначає про те, що дитині слід надати можливість вільно діяти у відповідності до її природних нахилів, що оточуюче дитину середовище має надавати дитині багатий вибір для мотивування, яке б підштовхувало її до діяльності та заохочувало б до набуття особистого досвіду. При цьому завдання педагога, вихователя полягає не в тому, щоб нав'язувати дітям свою волю, а в тому, щоб спрямовувати їх в оточуючому середовищі, організуючи його відповідно до вікових особливостей дітей та їх індивідуальних потреб й інтересів, створюючи умови для реалізації їх природної внутрішньої активності, стимулюючи її, навчаючи дітей користуватися свободою. Як бачимо, М. Монтесорі можна вважати однією із перших науковців-синергетиків, оскільки у вихідних положеннях її педагогічної системи ми знаходимо головні принципи педагогічної синергетики. Вони роблять цю виховну систему ефективною, практичність якої залишається актуальною й нині.

На початку ХХ століття ідеї синергетики в царині людинознавчих наук знаходять найбільш яскраве вираження у педології. На I Міжнародному конгресі педологів (Брюссель, 1911 рік) педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію. Як вважає С.В. Кривих, важливим етапом *досинергетичного розвитку науки* взагалі, та педагогічної науки зокрема, була саме *педологія* (яка у 30-і роки ХХ століття була сприйнята як "лженаука"), що являла собою міждисциплінарний підхід до вивчення цілісної дитини, а зараз її теоретичні основи одержали розвиток у рамках *педагогічної антропології* [1197, с. 5].

Класична педагогічна система А.С. Макаренка (яка запозичила деякі ідеї педології), що була, передусім, спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування в них готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу, теж фіксує певні синергетичні принципи. Тут вихованці різного віку спільно включалися в навчально-трудова діяльність (атмосфера тотальної взаємодії й спілкування всіх з усіма) і постійно змінювали одну з основних ролевих послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно змінювальної соціальної інфраструктури (театр, зведені загони тощо), зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А.С. Макаренко називав

“педагогікою паралельних дій”. Таким чином, вихованій заклад А.С. Макаренка виявляється тут відкритою системою як у площині колективної, так й індивідуальної навчальної і трудової активності. Тим самим одержував реалізацію найважливіший принцип виховання – принцип емпатії, відкритості, співпричетності й співучасті людини в соціальних і природних процесах, що перебігають у зовнішньому середовищі і що відбивають певні принципи синергетики: ієрархічність, відкритість, нелінійність (як писав педагог, саме відносини становлять істинний об’єкт його педагогічної роботи).

З погляду педагогічної синергетики можна тлумачити діяльність вихованців як спрямовану на своєрідні атрактори – “систему перспективних ліній”, колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут відбувалося в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної доміанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тут виявляється синергетичний принцип імовірності, який характеризує нелінійні системи.

"Метод вибуху", яким користувався А.С. Макаренко, можна вважати цілком синергетичним. Цей метод поставав методом “біфуркаційного впливу”, що здійснюється у фазовому стані сензитивної відкритості вихованців оточенню. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій “об’єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому “об’єкт виховного впливу” завдяки "вибуху" змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови [237].

Можна також говорити про *найбільш впливові сучасні авторські педагогічні системи*, де інтегративно-синергетичний ресурс є імпліцитно вираженим.

Методика виховання **В.О. Сухомлинського** спрямована на виховання внутрішніх (психологічних) регуляторів особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. Зрозуміло, що такі регулятори людської поведінки, як совість та емпатія, виявляють, відповідно, принципи самодетермінації поведінки та синергетичної відкритості оточенню.

Зазначимо, що В.О. Сухомлинський скептично ставився до “парної педагогіки”, яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно надавав перевагу “педагогіці паралельної дії” А.С. Макаренка, прийомам впливу на вихованця через колектив. Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського співзвучні ідеям екзистенціально-гуманістичної психології [536]. Особливої уваги він надавав педагогіці “духовного співробітництва”, індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистому прикладу вихователя, що знайшло відображення у його працях: "виховання колективу – це тонка, філігранна робота вихователя з кожною особистістю, ласкавий, людяний доторк до кожного серця, тонка підготовка кожної особистості до життя в колективі” [2258, т. 5, с. 358]. “Хай у нас буде більше майстрів індивідуального впливу на дитину, справжніх педагогів, які б розуміли, відчували, де кінчається та сфера духовного світу особистості, яку можна робити предметом обговорення колективу” [2258, т. 5, с. 355].

Деякі засадничі аспекти педагогічної системи В.О. Сухомлинського можна тлумачити як втілення в них синергетичних принципів. Так, виховання внутрішніх регуляторів особистості свідчить про використання синергетичного принципу

самодетермінації педагогічних систем. Принцип "духовного співробітництва", колективні форми виховання та навчання (спільна колективна взаємодія) дозволяють дійти висновку про відкритість педагогічної системи В.О. Сухомлинського як у зовнішньому, так і у внутрішньому планах, її сфокусованість на цілісність. З погляду О.В. Чалого, для розуміння цілого слід знати такі характеристики його складових, які визначають взаємозв'язок частин у цілому, принципи функціонування цих частин, враховуючи їх спільну, колективну дію [2526, с. 158].

Базування системи виховання В.О. Сухомлинського на принципі природовідповідності, на взаємодії з природним оточенням свідчить про орієнтацію зазначеної педагогічної системи на відкритість природному середовищу, про обмін енергією та інформацією між освітніми та природними системами.

Одним із своєрідних аспектів педагогічної системи В.О. Сухомлинського є його *"Школа радості"*, яка виявляє ще один синергетичний ресурс (відкритість оточенню), оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

У контексті *"Школи радості"* доречно навести й *"школу радості й успіху" А.С. Белкіна*, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості [207] та базується на принципі *"завтрашньої радості"* А.С. Макаренка, на *"Школі радості"* В.О. Сухомлинського, коли весь педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні. Як пише А.С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті [207]. Психологи довели, що успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти успіху.

Було також доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію [1777, с. 40].

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини [2205, с. 96-97]. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели, що деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх в навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня [1449–1452].

Тобто, нерозв'язний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності [584; 878]. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та ""не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвиткові агресивного відношення до дійсності.

Отже, нездатність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує учня,

підриваючи віру в свої можливості. Як наслідок, знижується пошукова активність учня. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола неуспішності. М. Селігман у концепції "навченої безпорадності" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок [див.: 2004, с. 120].

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я". Наведемо приклад [207, с. 197-198]. Директор однієї школи у дитинстві пережив стресорну ситуацію. Річ у тім, що до восьмого класу хлопець вчився добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно розв'язав задачу, за що й отримав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, що призвело до повного відвертання від предмета. Це почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно йому докоряла: "Я вважала, що ти здібний, а ти...". Це призвело до погіршення справ з математики, і, як наслідок, неуспішність повністю захопила хлопця настільки, що із 9-го класу цієї школи учень повинен був піти і почав працювати, навчаючись у вечірній школі. До математики він ставився боязко, але вчителька вечірньої школи одного разу сказала: "Але ж ти здібний! Ось тобі задачі для вищої школи. Впевнена – справишся!" І учень справився, повірив у себе і вчителів, і як результат – вступ до педагогічного інституту, закінчення його з відзнакою і подальша робота директором у тій самій школі, звідки довелося піти через комплекс неуспішності.

В процесі педагогічної діяльності цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не бажаємо "зламати" дитину в період формування її особистості, маємо за мету допомогти їй в розвитку, що ні в якому разі не можна позбавляти дитину відчуття завтрашньої радості, віри у свої можливості, сподівань на позитивні перспективи у майбутньому.

Слід сказати, що в основі технології "ситуації успіху" лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання, а ситуація успіху є суб'єктивним психічним станом задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх та спрямовується у майбутнє. Усвідомлення ситуації успіху учнем, розуміння її значимості виникає у нього після здолання боязкості, невміння, незнання, психологічного ураження та інших видів труднощів, які отримують втілення у певних психологічних установках.

Отже, зазначені педагогічні напрями реалізують принципи природовідповідності, життєтворчості, які ми зустрічаємо у всіх видатних педагогів. Так, Ш.О. Амонашвілі розробив принципи "*вічної педагогіки життя*" (які виражають ідею гуманно-особистісної педагогіки, що реалізується через головну рушійну силу освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктне спілкування між педагогами і дітьми). Цей висновок Ш.О. Амонашвілі поглиблює, наголошуючи на тому, що дитина – явище в нашому земному житті, а не випадковість; дитина, як явище несе в собі своє життєве завдання, життєву місію, якій вона має служити, тому дитину можна вважати вищим творінням Природи й Космосу, вона й несе в собі їхні риси – могутність і безмежність [70–72]. Як бачимо, у системі Ш.О. Амонашвілі ми також знаходимо втілення деяких принципів педагогічної синергетики, оскільки тут процес спілкування, педагогічної взаємодії реалізується через *взаємну відкритість* учасників навчально-виховного процесу, що вважається Ш.О. Амонашвілі головною рушійною силою освітнього процесу.

В основі "*педагогіки життя*", розробленої Т.Ф. Акбашевим, проводиться думка про унікальність, що є суттєвою ознакою освіти, а сам педагогічний процес набуває характеру педагогічного проектування моїх відносин зі світом, іншими людьми, із самим собою.

Система комунікативного навчання іноземній культурі Є.І. Пасова передбачає навчання іноземному спілкуванню за допомогою спілкування, засвоєння іноземної культури. Іноземна мова, на відміну від інших шкільних предметів, є одночасно і метою, і засобом навчання, тому мова тут постає засобом спілкування, ідентифікації, соціалізації і залучення індивіда до культурних цінностей. Мовна спрямованість, навчання іноземним мовам тут реалізується через спілкування, що передбачає використання ситуативності, рольової організації навчального процесу і реалізує принцип відкритості учня навчальному оточенню. Принципово важливим тут є добір і організація матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, що цікавлять учнів кожного віку.

Тут наявна особистісна орієнтація спілкування, а комунікативне навчання передбачає врахування усіх цих особистісних характеристик, тому що тільки таким шляхом, як вважає Є.І. Пасов, можуть бути створені умови для спілкування, яке базується на комунікативній мотивації, на забезпеченні цілеспрямованості говоріння, формування відповідних взаємин тощо. Важливою є *колективна взаємодія* – такий синергетичний спосіб організації процесу, при якому учні активно спілкуються один з одним у атмосфері ініціювання ситуації успіху для кожного учасника спілкування. Змістову сторону мови тут мають складати проблеми, а не теми. Методика "інтенсиву" тут вимагає іншу, відмінну від традиційної, організацію навчального простору, коли вихованці розташовуються півколом або довільно. У такій імпровізованій маленькій вітальні зручніше спілкуватися, знімається офіційна атмосфера класу, почуття скутості, йде навчальне спілкування. Простір спілкування, відповідно до зазначеної системи комунікативного навчання іноземній культурі, повинен мати достатню часову тривалість, імітувати "занурення" у мовне середовище [1758].

Система перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем за коментованим керуванні С.М. Лисенкової передбачає вирішення нерозв'язної задачі одночасного навчання дітей з різним рівнем розвитку без додаткових занять, без допомоги батьків. Концептуальні положення системи становлять особистісний підхід педагогіки співробітництва, що виявляє багато синергетичних ресурсів. Успіх вбачається за головну умову розвитку дітей у навчанні. У класі панує комфортність, доброзичливість, взаємодопомога, дитина, в якій щось не виходить, не чуває себе ущербною, не соромиться відповідати, не боїться помилитися. Тут існує система попередження помилок, а не робота над ними; тут панує послідовність, системність змісту навчального матеріалу, його диференціація. Шлях навчання до повної самостійності здійснюється поступово, коли через учня, який знає навчальний матеріал, навчають учнів, які цього матеріалу ще не знають, що є одним із механізмів педагогіки співробітництва.

На думку С.М. Лисенкової, важку тему слід починати не у визначені програмою години, а набагато раніше. Це перспективна підготовка, тобто початок побіжного проходження важкої теми, наближеної до досліджуваного в даний момент матеріалу. Перспективна (та, що тільки буде пізніше основною) тема (яка тут може розумітися як своєрідний атрактор) подається на кожному уроці малими дозами (5-7 хвилин). Тема при цьому розкривається повільно, послідовно, із усіма необхідними логічними переходами. У процес обговорення залучаються спочатку сильні, потім середні і лише потім слабкі учні, коли всі діти, в певному розумінні, вчать один одного (виявляючись відкритими системами, що активно обмінюються енергією та інформацією), коли і вчитель, і учні зовсім по-іншому чувають себе в просторі часу.

Таким чином, засвоєння матеріалу відбувається в три етапи: 1) попереднє введення перших (малих) порцій майбутніх знань, 2) уточнення нових понять, їхнє узагальнення, застосування і 3) розвиток швидкості розумових прийомів і навчальних дій. Таке розосереджене засвоєння навчального матеріалу забезпечує трансформацію знань у довгострокову пам'ять. Сполучною ланкою між роками навчання є велика

перспектива (четвертий етап – новий атрактор); нею закінчується і починається кожний навчальний рік.

Іншим принципом, на якому заснована технологія С.М. Лисенкової, є коментоване керування. Цей методичний прийом, що використовує відповідь (інформацію) учня з місця про те, що він робить, допомагає оптимально включити в роботу весь клас, вести безперервний зворотний зв'язок з усім класом. Метод коментування був у 60-х роках широко розповсюджений як досвід липецьких учителів. У С.М. Лисенкової він одержав розвиток у вигляді об'єднання коментування трьох дій: "думаю, проговорюю, записую" (у процес навчальної діяльності синергійним чином включаються головні види мовної діяльності): учень уголос повідомляє, що він у даний момент робить; одночасно вирішується завдання керування діяльністю всього класу. За допомогою коментованого керування середні і слабкі учні тягнуться за сильним учнем; розвивається логіка міркувань, доказовість, самостійність мислення; учень ставиться в положення вчителя, що керує класом.

І, нарешті, третій принцип зазначеної системи – це опорні схеми, опори, – висновки, що народжуються на очах учнів у процесі пояснення й оформлюються у вигляді таблиць, карток, складальної полотнини, креслення, малюнка [1390]. Опорні схеми, на наш погляд, тут дозволяють синергійним чином поєднати рефлексивний та наочний моменти навчальної діяльності, що й зумовлює перспективність та ефективність зазначеного методу.

Рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів
В.В. Фарсова базується на припущенні, що обов'язковість навчання і п'ятибальна оцінка результатів у традиційній педагогічній технології породжують різко негативні наслідки: учень увесь час знаходиться у стіні очікування невдачі. Це, як вважає В.В. Фарсов, породжує комплекс неповноцінності школяра стосовно навчання, цілком виключає позитивну мотивацію навчального успіху, може викликати ворожість до предмета і до школи, а часто і фактичне відмовлення від навчання, веде до зниження рівня вимог, процентоманії. У даній технології пропонується *введення двох стандартів: для навчання* (рівень, що має забезпечити вихованця перспективу подальшого навчання) і *стандарту обов'язкової загальноосвітньої підготовки* (рівень, якого має досягти кожен учень). Простір між рівнями обов'язкової і підвищеної підготовки (тобто між двома наріжними атракторами) заповнено своєрідними "сходінками" діяльності, коли добровільне сходження від обов'язкового до підвищених рівнів здатне реально забезпечити школяреві постійне перебування в зоні найближчого розвитку, сприяє навчанню на індивідуальному максимально посиленому рівні.

Концептуальні положення педагогічної системи В.В. Фарсова полягають у тому, що базовий рівень не можна уявляти у вигляді "суми знань", призначених для вивчення в школі, адже істотно не стільки те, що вивчалось, скільки те, що реально засвоєно школярем. Тому цей рівень варто описувати в термінах планованих результатів навчання, доступних перевірці і контролю за їхнім досягненням. Обов'язковість базового рівня для всіх учнів за умов гуманного навчання передбачає, що сукупність планованих обов'язкових результатів навчання має бути реально здійснена. При демократичній організації навчального процесу обов'язковість базового рівня, крім того, передбачає, що вся система запланованих обов'язкових результатів має бути задалегідь відома і зрозуміла школяреві (принцип відкритості обов'язковим вимог). Базовий рівень має бути заданий за можливістю однозначно, у формі, що не припускає різночитань, двозначностей. При цьому, будучи основним робочим механізмом нової технології навчання, базовий рівень має забезпечувати її гнучкість і адаптивність, можливості для еволюційного розвитку. З погляду В.В. Фарсова, його не слід жорстко фіксувати і тісно погоджувати з якою-небудь одною методичною схемою, Таким чином, тут наявна мотивація, а не констатація, коли реалізується завдання попередити, а не покарати незнання, коли існує визнання права учня на вибір рівня навчання.

Застаріла психологічна установка вчителя "учень зобов'язаний вивчити усе, що дає йому вчитель" замінюється на нову психологічну установку для учня: "візьми стільки, скільки можеш, але не менше обов'язкового". При цьому учень має відчувати успіх у навчальній діяльності [2380].

Синергетичний ресурс системи В.В. Фарсова, на наш погляд, полягає у концепції диференціації різних рівнів складності навчального матеріалу. При цьому базовий рівень складності матеріалу постає певним організаційним принципом, на основі якого безконфліктним чином формується й базовий рівень складності вихованців як систем, що навчаються та розвиваються. Ці розвивальні системи не зазнають руйнування, оскільки не входять у критичні психологічні стани, які зазвичай ініціюються завдяки невідповідності складності двох систем – учня та системи навчальних знань.

Культуровиховальна технологія диференційованого навчання дітей за інтересами І.М. Закатової передбачає, що навчальний план школи має надавати дитині досить широкий комплект освітніх дисциплін, що має загальнокультурне значення і забезпечує їх всебічний і гармонійний розвиток. Тут маємо відображення саме синергетичного підходу до реалізації вільного навчання, оскільки у той же час цей комплект дає дитині можливість вибору, пошуку і прояву своєї індивідуальності та реалізації принципу самодетермінації особистісного розвитку, коли кожен навчальний предмет дозволяє виявити задатки і здібності дитини (у вигляді інтересу, схильності), тобто здійснити одне із соціально-педагогічних завдань з розвитку особистості. Як вважає І.М. Закатова, важливим тут має бути забезпечення дитині необхідних умов для оптимального розвитку виявлених задатків і здібностей. Це реалізується за допомогою різних видів диференціації за інтересами (поглиблені предмети, профілі, факультативи клубна діяльність). Суттєво, що зазначена диференціація за інтересами за своїм впливом на результати навчання і виховання не менш значуща, ніж диференціація за рівнем розвитку.

Цільові орієнтації розглянутої технології – це розвиток емоційної сфери особистості, її творчих здібностей, креативних якостей, виховання людини високої гуманітарної культури, що передбачає перетворення школи з переважно просвітньої установи на центр духовної, моральної і естетичної культури.

Основна гіпотеза методу І.М. Закатової полягає в тому, що тільки в атмосфері високої гуманітарної культури і тільки на основі широкої гуманізації шкільної освіти, освоєння багатств світової художньої культури можливо виховати особистість, яка прагне до самоактуалізації і володіє почуттям соціальної відповідальності, яка вміє використовувати і цінувати духовні і матеріальні багатства суспільства і сприяти відновленню і збагаченню його духовності. Особистісна орієнтація педагогічного процесу спрямовується на пошук і розвиток задатків, здібностей, закладених природою в кожному індивідумі, який тут постає самодетермінованою сутністю, системою, відкритою до культурних надбань людства. Суттєво, що тут використання диференціації навчання дітей за інтересами постає головною мотиваційною базою навчальної діяльності, а збереження фахового ядра освіти має забезпечувати можливість переходу дитини з одного рівня розвитку на інший. Гуманізація змісту освіти, насичення його "киснем" гуманітарної культури, забезпечення достовірної психологічної діагностики здібностей школяра постають важливими принципами зазначеної технології [867].

Колективний спосіб навчання О.Г. Ривина та В.К. Дяченко передбачає таку його організацію, за якою навчання здійснюється шляхом синергійного спілкування в динамічних парах, коли кожний учить кожного. Ідея взаємного навчання учнів бере свій початок зі стародавності, а в новий час була найбільше яскраво втілена в так званій белланкастерській системі взаємного навчання. Суть цієї системи полягала в тому, що старші учні спочатку під керівництвом учителя самі вивчали матеріал, а потім, одержавши відповідну інструкцію, навчали тих, хто знає менше. Це дозволяло одному

вчителів навчати відразу багато дітей, здійснювати масове навчання, але сама якість цього навчання була вкрай низькою.

О.Г.Ривин і В.К.Дяченко використовують ідею взаємного навчання, не акцентуючи увагу на наявному рівні знань і здібностей вихованців, залучаючи до посилюючого діалогу-спілкування всіх дітей, використовуючи форму динамічних (мінливих) пар, у яких дитина виступає по черзі то учнем, то вчителем [Дяченко]. У такий спосіб реалізується синергетичний принцип колективного навчання, "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу в цілісну навчальну систему.

Методика "*Екологія і діалектика*" Л.В.Тарасова поєднує екологічний та діалектичний підходи до розвитку дитини. Термін "екологія" підкреслює природновідповідну орієнтацію навчально-виховного процесу на реальне життя, на проблеми, що мають вирішуватися людством (у першу чергу – екологічну дилему – "або загинути разом із природою, або відшукати шляхи спільної еволюції"). Термін "діалектика" підкреслює орієнтацію школи на діалектичне, розвиваюче, *ймовірнісне* мислення.

Методика "*Екологія і діалектика*" використовує в комплексі багато інновацій у педагогіці і психології. Тут також реалізуються принципи гуманізації: використання багатого гуманітарного потенціалу предметів природного циклу, їх екологічного і діалектичного змісту; природничонаукове "забарвлення" гуманітарних предметів (діалектизація) і гуманізація дисциплін; єднання (інтеграція) природничонаукової, гуманітарної і художньо-естетичної освіти; здійснення розвиваючого навчання через сучасний зміст, переданий сучасними методами; синергетика: об'єднання, узгодження і використання багатьох інноваційних теорій і технологій [2275].

Метод укрупнення дидактичних одиниць П.М. Ерднієва під час навчання математичних дисциплін передбачає наукове обґрунтування ефективності укрупненого введення нових знань, що дозволяє застосовувати узагальнення в поточній навчальній роботі на кожному уроці, встановлювати більше логічних зв'язків у матеріалі, виділяти головне й істотне у великій дозі матеріалу, розуміти значення матеріалу в загальній системі ЗУНів, виявити більше міжпредметних зв'язків, більш емоційно подавати матеріал, зробити більш ефективним закріплення матеріалу. Як пише П.М. Ерднієв, цільові орієнтації методу полягають в досягненні цілісності математичних знань, що постає головною умовою розвитку і саморозвитку інтелекту учнів. Суттєво, що створення інформаційно більш розробленої послідовності розділів і тем шкільних предметів забезпечує їхню єдність і цілісність [2669].

Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті М.О. Зайцева полягає в тому, що тут навчальний процес вибудовується на основах *природовідповідного розвитку дитини* через відповідні ставлення і діяльність, що всебічно активізує пізнавальні ресурси дитячого мозку. М.О. Зайцев стверджує, що абстрактно-логічна нерозвиненість мозку дитини компенсується небаченою міццю сприйняття імпульсів зовнішнього середовища, що йдуть від тактильності, зору, слуху, нюху, інтуїції. Саме по собі абстрактно-логічне, мовне відображення світу являє тільки певну частину можливостей інтелекту. І спроба випереджального використання саме цих (абстрактно-логічних) можливостей, на думку М.О. Зайцева, приводить не до випередження в розвитку цілісної особистості, а до його уповільнення.

Концептуальні положення зазначеної педагогічної системи полягають у тому, що становлення мови і навчання читанню повинні йти паралельно, допомагаючи одне одному, з використанням складового принципу навчання читанню, з відмовою від фонемного принципу. Крім того, навчання поєднується зі співом (запам'ятовування складів у формі пісень), коли використовуються всі види пам'яті: звуковий, колірний, об'ємний, моторний, кінестетичний, коли матеріал сприймається всіма органами чуттів за умов присутності максимальної наочності.

Таким чином, система раннього навчання М.О. Зайцева базується на психологічних дослідженнях, стосовно яких важливою є роль членування сенсорного потоку і вирішальне значення мають рухові реакції. З орієнтацією на цей принцип М.О. Зайцев обґрунтував певні дидактичні принципи та створив навчальні посібники, під час роботи з якими діти звільняються від регламентованої поведінки, коли їхня навчальна діяльність насичена цікавими інтерактивним змістом – ігровими ситуаціями з елементами змагання, а сам процес навчання набуває спонтанного, біфуркаційного характеру [866].

Велику концептуальну та практичну "вагу" у системі педагогічної синергетики має *педагогічна система П.В. Тюленєва*, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити") [2331]. Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (по стінам розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Таким чином, дитина починає читати з 1-2 років не на основі складів, але слів, охоплюючи їх цілком як суцільні комплекси. У 3-4 роки дитина вже добре читає, знайомлячись із скарбницею світової літературної творчості.

Синергетичність зазначеної системи не викликає сумніву, оскільки тут, на наш погляд, виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту, починаючи із раннього дитинства. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які стимулюють швидкий розвиток певних психічних структур дитини. Отже, відповідно до зазначеної методики, дитина як жива система, що розвивається, має відкритися багатьом аспектам соціокультурного середовища. Це стимулює її швидкий розвиток, який здійснюється завдяки динамічному процесу взаємного обміну енергією та інформацією, що, у свою чергу, зумовлює швидкий розвиток складності системи, що розвивається.

Методика "читати раніше, ніж ходити", на нашу думку, має колосальні освітні наслідки, оскільки дозволяє концептуалізувати *системно-інформаційний підхід до організації навчального середовища*. Системно-інформаційний підхід дозволить, на наш погляд, докорінно змінити освітній процес у напрямку його синергізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут наголос має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатність активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного.

Такий підхід у цілому базується на *підходах до раннього розвитку дитини* (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища. у яке ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямку (М. Ібука "Після трьох вже пізно", Г. Доман "Гармонійний розвиток дитини", Б.П. Нікітін, Л.А. Нікітіна "Резерви здоров'я нашої дитей", У. Серз, М. Серз "Ваша дитина" та ін.).

Суттєво, що у 40-і роки ХХ сторіччя, Г. Доман, працюючи у філадельфійському інституті та займаючись лікуванням дітей із травмами мозку, дійшов висновку, що стимулюючи один із органів чуттів, можна домогтися помітного посилення активності мозку в цілому. Так, хворих дітей учили читати, показуючи їм картки зі словами, в яких висота яскраво виписаних червоним кольором букв сягала 7 сантиметрів. При цьому голосно промовляли кожне слово і поступово з навичками читання хворі діти починали рухатися. Важливо, що у такий засіб у дітей, що спочатку відставали від своїх

ровесників за всіма показниками фізичного розвитку, через певний час вага, зріст, об'єм голови і грудної клітки ставали на 20% більшими, ніж у звичайних дітей. Г. Доман використовував потенціал перших трьох років, коли діти починаючи читати з двох років, засвоюючи початкові знання з математики, водночас прискорено розвивалися фізично: добре плавали, бігали, лазили.

Відтак, як писав Б.П. Нікітін, "формування особистості відбувається в дошкільному дитинстві, а у школі йде лише її косметичне оздоровлення". У цьому руслі цей дослідник досяг незвичайних успіхів у прискореному розвитку семи своїх дітей через створення розвивального середовища: прагнучи бачити в майбутньому своїх дітей не тільки здоровими, а й розвиненими, обдарованими і щасливими, Б.Г. Нікітін звернув увагу на те, що більшість талановитих дітей уже в дитячі роки відзначалися високим розвитком. У той же час кинувся в очі бідний дитячий світ, обмежений лише іграшками та всілякими заборонами. Було вирішено розширити його за рахунок реальних речей, інструментів, матеріалів, приладів, книг, карт тощо. Відтак, діти з раннього віку включалися у реальне соціально середовище.

Зазначений принцип знайшов найбільш яскраве втілення у площині концепції розвитку "*таланту як синтезу талантів*". У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику **М.П. Щетиніна** з розвитку таланту, що він описав у книзі "*Збагнути неосяжне*" (1986 р.) [2655, с. 6-12]. М.П. Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються взаємовиключними особливостями та складають систему множини талантів.

М.П. Щетиніним був проведений педагогічних експеримент, який передбачав занурення дітей у різні розвивальні середовища. Педагог працював з групою так званих музично малообдарованих, тобто в звичайному сенсі безперспективних учнів, і, впливаючи на формування "побічних" інтересів, простежив, як це позначиться на якості їхнього музичного виконавства. М.П.Щетинін майже відмовився від звичайної форми уроку за фахом, діти читали вірші, писали розповіді, робили замальовки, грали в спортивні ігри, мандрували, ходили в туристичні походи, у ліс, слухали біля нічного вогнища таємничі історії. Тобто музичні заняття були не основною частиною їхньої навчальної діяльності. Як результат, в учнів значно підвищився інтерес до музики, з'явилася віра у свої сили. У результаті на конкурсі всі призові місця були віддані представникам експериментального класу. "Цього не може бути", – говорили викладачі музикальної школи, ставлячи питання до педагога-експериментатора: "Як ви працюєте над п'єсами?". Відповідь була така: "Ми працюємо над людиною".

Так народилася ідея школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана з використанням когерентного (колективного), так званого "великого знання", яке кристалізується в момент колективної творчості учнів.

Суттєво, що М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розробляв метод колективного "занурення", який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань ("концептів"), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

У школі М.П. Щетиніна не вживають слова "*проходити матеріал*". Говорять: "занурюємося". Як дитина не проходить, а занурюється у світ, досягає його не

ділянками, не по клітинках, а залпом, цілком, зупиняючись там, де їй цікаво, так і учні П.М. Щетініна впірають у науку, рухаючись від загального до часткового, а не навпаки. "Вся фізика, загальний план: історія, уявлення, боротьба ідей. Категорії: час, швидкість, маса, рух. Відносність. Ейнштейн. Космос. Космогонія стародавніх мислителів. Міфологія, міфотворчість. Небесні тіла і релігія. Інквізиція, Галілей, Джордано Бруно. Категорія моральності і доцільності в науці. Обертання Землі, тяжіння, Ньютон. Світло, оптика. Корпускулярна і хвильова теорії. Квантова механіка, атом, ядро, енергія, матерія. Закони діалектики. А слідом йде занурення, наприклад, в історію, коли закони діалектики вже відомі, і розмова про розвиток життя на Землі можна починати не з класичної мавпи, що узяла палицю, а на рівні космічної ідеї. Взаємозв'язок наук, єдність пізнання світу, одночасність, паралельність пізнання, асоціативність, і звідси – творча активність, самостійність мислення, і нерозривно з цим – самостійність особистості, тобто самоврядування, відповідальність. Разом із швидкістю і напруженістю процесу пізнання – швидке напружене становлення особистості". У школі М.П. Щетініна орієнтуються на мету не стільки навчити учня, скільки поставити його в позицію активного творця себе і інших. Його головною функцією стає не стільки учити себе, скільки разом з іншими в різновікових класах перетворювати життя, осмислюючи вже відоме [342, с. 97-99].

Природовідповідне виховання грамотності О.М. Кушніра є поглиблення природовідповідного підходу в навчанні. Ефективність методу зумовлена опорою на інтегральні процеси цілісної психіки, звертання до цілісності людської психіки й особистості.

Цільові орієнтації методу полягають у вихованні читача і більш широко вихованої автономної особистості, що самонавчається; створення психоінтелектуальної бази для широкого використання у навчальній діяльності глибинних процесів уяви, інтуїції, інсайту й ін.; у розвитку, насамперед, ейдетичного (образного) читання – здатності бачити в уяві простір і події одночасно з читанням; у досягненні максимальної різниці між темпом читання вголос і про себе; у відриву читання від артикуляції; у відмові від проміжних (навчальних і підготовчих) моделей читання; у формуванні розвиненого читання як процесу-розуміння тексту через сприйняття відомих слів як цілісних образів [1253].

Таким чином, з погляду педагогічної синергетики тут має місце синергійне сполучення вербально-абстрактних і емоційно-образних механізмів навчальної діяльності вихованців, що засвідчує про потужний синергетичний ресурс зазначеного методичного напрямку. Крім того, уява, інтуїція, інсайт як інструменти й одночасно цілі педагогічного процесу створюють можливість переводити психіку учнів у хаотичний, неврівноважений стан, що, відповідно до синергетичного підходу в педагогіці, відкриває перед суб'єктами навчально-виховного процесу нові можливості щодо реагування на інформаційні сигнали зовнішнього середовища.

Система розвивального навчання Л.В. Занкова, послідовника школи Л.С. Виготського, своєрідним чином експериментально підтвердила класичну модель розвивального навчання. Система Л.В. Занкова з'явилася й поширилася у 50-і роки ХХ століття. На думку вченого, традиційна школа не розкривала резервів психічного розвитку дитини. У педагогічній лабораторії Л.В. Занкова вперше виникла ідея розвитку як провідного критерію роботи школи.

Систему розвивального навчання Л.В.Занкова можна назвати системою раннього інтенсифікованого всебічного розвитку особистості. На його думку, розвиток має розумітися як поява новоутворень у психіці дитини, які прямо не задаються навчанням, а виникають у результаті внутрішніх, глибинних інтеграційних процесів. При цьому, це новоутворення реалізується у всіх сферах психіки (свідомість, воля, почуття школяра), коли кожне новоутворення кристалізується у результаті синергійної взаємодії всіх цих сфер і просуває особистість у цілому, що, на нашу думку, виявляє

синергетичний принцип формування загальних системних якостей будь-якої відкритої системи.

Відповідно до системи розвивального навчання Л.В. Занкова, знання самі по собі ще не забезпечують розвиток, хоча і є його передумовою. Тільки загальний, тобто системний розвиток створює фундамент гармонійного розвитку людини. При цьому, в процесі навчання виникають не знання, вміння і навички, а їхній психологічний еквівалент – когнітивні структури, що є "схемами" (через призму яких людина сприймає світ і розуміє його) та одночасно відносно стабільними, компактними, узагальнено-значенневими системними репрезентаціями знань, способів їхнього одержання і використання, які зберігаються в довгостроковій пам'яті. Результати цього виражаються в особливостях психічної діяльності (у перцепції, мисленні, мові, рівні довільності поведінки, пам'яті тощо). Суттєво, як вважає Л.В. Занков, складні структури створюються з більш простих, дифузійних, але вони ніколи не складаються з них, а кожен раз народжується нова якість, що у контексті синергетичного підходу може розумітися як системна якість цілого.

Таким чином, дидактичні принципи педагогічної системи Л.В. Занкова полягають у цілеспрямованому розвитку вихованців на основі комплексної розвиваючої системи; у системності і цілісності змісту; в провідній ролі теоретичних знань; у навчанні на високому рівні труднощів; у просуванні під час вивчення матеріалу швидкими темпами; в усвідомленні дитиною процесу навчання; у включенні в процесі навчання не тільки раціональної, але й емоційної сфери; в проблематизації змісту навчання; у варіативності процесу навчання, в індивідуальному підході; в роботі над розвитком усіх ("сильних" і "слабких") дітей.

Основною мотивацією навчальної діяльності тут постає пізнавальний інтерес, а ідея гармонізації вимагає системним чином сполучити раціональне і емоційне, факти й узагальнення, колективне і індивідуальне, інформаційний і проблемне, пояснення і пошуковий методи.

Суттєво, що методика Л. В. Занкова передбачає синергійне залучення вихованців до різних видів діяльності, використання дидактичних ігор, дискусій, різних методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови [870].

У системі особистісно-орієнтованого розвивального навчання І.С. Якиманської особливе значення надається такому чинникові розвитку (який в традиційній педагогіці, як і в розвиваючих системах Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова майже не враховувався), як суб'єктний досвід життєдіяльності, придбаний дитиною до школи за конкретних умов родини, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття, розуміння і освоєння нею світу людей і речей.

Суттєво, що система особистісно-розвивального навчання Ельконіна-Давидова передбачає спрямованість на особистісний аспект розвитку дитини, коли своєрідність навчальної діяльності школярів Д.Б. Ельконін убачав не в засвоєнні знань і вмінь, а в самозміні дитини [2663], що, на наш погляд, виявляє саме процес самодетермінації вихованця як системи, що навчається та перебуває у процесі змін.

Система І.С. Якиманської має на меті розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини, максимально виявити, ініціювати, використовувати, "окультурювати" її індивідуальний (суб'єктний) досвід; не формувати заздалегідь задані властивості, а допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися. За цих умов вихованець не є суб'єктом навчання, а виявляється носієм суб'єктного досвіду, а сама навчальна діяльність постає самостійним, індивідуальним, особистісно значущим актом. "Вектор розвитку" тут будується на основі індивідуального досвіду особистості учня, яка й визначає індивідуальні педагогічні впливи, що сприяють його розвитку. При цьому, в освітньому процесі виділяються основні сфери людської діяльності (наука, мистецтво, ремесло), обґрунтовані вимоги до того, як ними опанувати,

описувати і враховувати особистісні особливості (тип і характер інтелекту, рівень його розвитку та ін.).

Визначаючи сфери людської діяльності, виділяється їхній психологічний зміст, виявляються індивідуальні особливості інтелекту, ступінь його адекватності (неадекватності) певному виду діяльності. Оскільки центром всієї освітньої системи в даній педагогічній системі є індивідуальність дитини, то, як вважає І.С. Якіманська, її методичну основу являють індивідуалізація і диференціація навчального процесу, коли вихідним пунктом будь-якої предметної методики є розкриття індивідуальних особливостей і можливостей кожного учня, а потім має визначатися структура діяльності, у якій ці можливості будуть оптимально реалізовуватися.

Суттєво, що тут для кожної дитини створюється різнобічне (оперуючи мовою синергетики, – відкрите) шкільне середовище, для того щоб надати їй можливість виявити себе, і коли ця можливість буде виявлена педагогом, тоді, за І.С. Якіманською, можна рекомендувати найбільш сприятливі для розвитку вихованця гнучкі, м'які, ненав'язливі диференційовані форми навчання [2694].

Технологія саморозвиваючого навчання Г.К. Селевко містить у собі, за його висловом, всі сутнісні якості інших ефективних технологій і доповнює їх наступними найважливішими аспектами: діяльність дитини організується не тільки як задоволення пізнавальної потреби, але і цілого ряду інших потреб саморозвитку особистості, а саме: в самоствердженні (самовиховання, самоосвіта, самовизначення, воля вибору); в самовираженні (спілкування, творчість і самотворчість, пошук, виявлення своїх здібностей і сил); у захищеності (самовизначення, профорієнтація, саморегуляція, колективна діяльність); у самоактуалізації (досягнення особистих і соціальних цілей, підготовка себе до адаптації в соціумі, соціальні проби).

Метою і засобом у цьому синергетичному педагогічному процесі стає домінанта самовдосконалення особистості, що включає в себе установки, спрямовані на самоосвіту, на самовиховання, на самоствердження, самовизначення, саморегуляцію і самоактуалізацію [2075].

Авторська школа самовизначення О.Н. Тубельського передбачає організацію комплексної освітньої установи, де навчання і виховання дітей від 3 до 17 років сполучається з роботою зі створення й апробації особистісно-орієнтованого змісту освіти.

Цільові орієнтації авторської школи полягають у знаходженні дитиною свого "Я", у її самовизначенні, в забезпеченні її навчально-виховним "полігоном" для "проби сил" у різних видах пізнавальної, трудової, художньо-творчої, суспільно-організаторської, фізкультурно-спортивної діяльності (що, на наш погляд, є реалізацією принципу "талант – це синтез талантів"), у засвоєнні відповідного кола обов'язків у даній школі, вміння виражати себе в письмовому й усному слові, у словесності, трудовій активності, вміння володіти своїм тілом.

Загалом, концепція школи самовизначення, як пише О.Н. Тубельський, ґрунтується на антропософському припущенні про те, що з появою на світ індивід здійснює свою передзаданість, що реалізується в онтогенезі у певних культуровідповідних формах мислення і діяльності (філософії, релігії, науці, мистецтві, економіці, виробництві тощо), а сам процес становлення особистості можна уявити як розгортання змісту цієї передзаданості, коли освіта постає процесом пошуку та формування образу "Я" [2605].

Суттєво, що такий підхід до освіти виявляє синергетичний принцип самодетермінації системи що розвивається, де виявляються внутрішні потенційні ресурси розвитку, що розгортаються відповідно до взаємодії системи зі своїм функціональним оточенням.

Тут же можна говорити і про розвиток педагогіки і психології творчості, а також про **педагогічну імпровізацію** (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий), коли

діяльність учителя, вихователя, здійснюється в ході педагогічного спілкування без попереднього осмислення, обмірковування. Метою педагогічної імпровізації є знаходження нового рішення за конкретних умов навчання і виховання, а її сутністю є швидке і гнучке реагування на виникаючі педагогічні завдання. Варто сказати, що вітчизняні педагоги А.С. Макаренко, С.Т. Шацький та ін. були видатними імпровізаторами. Один з основних девізів А.С. Макаренко – "негайний аналіз і негайна дія" – є заклик до педагогічної імпровізації, а обґрунтований їм "метод вибуху" – різновидом педагогічної імпровізації.

В.А. Кан-Каліком, Б.М. Руніним у 80-х рр. ХХ в. доведено, що імпровізація є першотворчістю, Вона у згорнутому вигляді охоплює всі етапи творчого процесу [2024; 2473].

Як бачимо, метод педагогічної імпровізації сповнений синергетичних рис, оскільки виражає такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її ймовірнісний характер тощо.

Система розвитку творчої особистості Г.С. Альтшуллера, яка у 70-80-ті роки ХХ століття широко впроваджувалась у навчальних закладах, а з 1987 р. – і в дитячих садках, базується на положенні, що творча особистість прагне до результатів діяльності, які становлять принципову новизну, орієнтується на надситуативну активність, а нетворча – лише на результати, які стосуються досягнення мети (доцільні результати) та орієнтується на конкретну ситуацію. При цьому, творче мислення, на відміну від звичайного (алгоритмізованого), характеризує прагнення вихованця йти шляхом поглиблення складності, тут уявлення про об'єкт "об'ємне", воно охоплює одночасно його підсистему й надсистему, до яких він належить, а сам об'єкт сприймається в історичному розвитку (у минулому, сьогодні й майбутньому), коли бар'єри спеціалізації постійно руйнуються, і спостерігається вихід до міждисциплінарного, багатогранного сприйняття, пізнання та освоєння реальності [68], що характерне для синергетичного мислення.

Слід сказати, що зазначений метод розвивального навчання у напрямку розвитку творчих якостей особистості було доповнено І.П. Волковим та І.П. Івановим. Суттєво, що особливості дидактичної реконструкції навчального матеріалу, відповідно до І.П. Волкова, виявляються у спрямуванні на внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки [743, с. 210-223].

Концепція "**Школи діалогу культур**" В.С. Біблера та С.Ю. Курганова, яка була розроблена у кінці 80-х років ХХ століття, спирається на методологічну основу про те, що мислення особистості у процесі формування має вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, при цьому сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

Суттєво, що у контексті "**Школи діалогу культур**" історична послідовність відповідає закономірностям розвитку мислення сучасної європейської дитини, а сам процес навчальної діяльності постає суб'єкт-суб'єктним, зануреним у діалог педагога і вихованця, де останній виявляє свою неповторну й відповідальну позицію, а не просто засвоює пропоновані їй знання, коли педагог не є "транслятором" незалежного від нього та учнів знання [254].

Як бачимо, зазначена концепція може вважатися такою, що виявляє певні синергетичні риси, оскільки наголошує на цілісному, нелінійному спонтанному процесі становлення особистості, на її включення в якомога більшу кількість розвивальних середовищ, розташованих у часі і просторі.

Система фізичного виховання дітей М.Ф. Єфименка "**Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей**", розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, за висловом автора, є "тотальний ігровий метод", що спрямовується на

природовідповідність (М.Ф. Єфименко вважає, що педагогіка має бути природною), коли фізичне виховання дітей має здійснюватися по спіралі (нове поєднуючи з відомим) та сповнюватися позитивною, світлою енергією радості і задоволення, коли фізичне виховання заряджає дітей позитивними емоціями [821].

У сфері особистісно-орієнтованої педагогіки співробітництва можна виокремити **концепцію викладання літератури як мистецтва і морально-етичного курсу "Практичне людинознавство" Є.М. Ільїна**. Основні принципи навчання і виховання тут є принципи гуманізації (коли моральний потенціал книг сприяє створенню системи гуманістичних знань – переконань), художності (побудова уроку літератури за законами мистецтва), навчаючого виховання (навчання як складова частина виховання; виховання патріотизму, потреби в знаннях, потреби в безперервній самоосвіті і саморозвитку, емоційної чутливості, естетичних смаків, моральних основ, потреби у праці).

Є.М. Ільїн вважає, що при навчанні літературі слід рухатись від досвіду особистості – до аналізу художнього твору і від нього – до Книги; від деталі – до цілого, коли учень "вводиться" у зміст матеріалу через деталь, питання, проблему, а відповіді на поставлені проблеми знаходяться через колективний пошук, вільне обговорення, дискусії, які організуються вчителями. Тут реалізується проблемне навчання, спільна діяльність учителя й учня на творчій основі, духовній рівності і міжособистісному спілкуванні, внутрішній музичний супровід (емоції), коли вчитель розгортає перед учнями образно-емоційний та ідейний зміст художніх творів, коли всі учасники навчально-виховного процесу знаходять прямі і непрямі зв'язки матеріалу, що вивчається, з фактами їх життя, коли стимулюється написання творів про рідних, друзів тощо [2061, с. 166].

Таким чином, досвід особистості як самодетермінованої сутності, спільна діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу, багатогранний вплив на особистість того, хто навчається, виявляються синергетичними рисами у зазначеній концепції.

Педагогічна система М.П. Гузика, організатора експериментальної авторської спеціалізованої школи-комплексу в Одеській області, успішно реалізує принципи педагогіки співробітництва, особистісно орієнтовану систему навчання, виховання і всебічного розвитку учнівської молоді. Принципами зазначеної системи є гуманістична спрямованість, диференціація та індивідуалізація (індивідуальний темп просування), забезпечення кожному учню реалізації власної освітньої траєкторії, максимальне використання виховного та розвивального потенціалу оточуючого середовища, використання навчально-пізнавальних завдань трьох рівнів, починаючи із репродуктивного і закінчуючи творчим [2061, с. 163].

Педагогічна система О.А. Захаренко, директора середньої школи села Сахнівка Черкаської області полягає у своєрідній реалізації принципів педагогіки співробітництва, коли навчально-виховна діяльність базується на принципах "середовищного підходу" (мета виховання визначається виходячи з особливостей і потреб середовища – сільська школа має виховувати грамотного, творчого, інтелігентного трудівника села), на використанні такої праці, де виховуючими чинниками є її задум, процес та наслідки, на організації емоційного життя дітей, які мають навчатися в емоційно насиченій атмосфері як учасники та її організатори. При цьому, виставлення в журнал оцінки в старших класах здійснюється лише за згодою учня, який має право на додаткову консультацію, індивідуально-групові, репетиторські заняття та перескладання теми чи уроку. Присутнє щоденне корегування навчального процесу з урахуванням можливостей дитини (наприклад, при заняттях хореографією, технічною творчістю, музикою, факультативами, предметними гуртками), поділ учнів на групи (в середніх і старших класах) для глибокого і досконалого вивчення того чи

іншого предмета, широка мережа гуртків, що сприяють підвищенню рівня знань, вихованню нових позитивних рис характеру [2061, с. 164].

Як бачимо, "середовищний підхід", принципи педагогіки співробітництва реалізують синергетичні принципи відкритості й атракторності педагогічної системи.

Педагогічна система І.П. Іванова, автора методики комунарського виховання і колективних творчих справ, полягає у творчій співдружності вихователів та вихованців як старших та молодших товаришів. Тут поширена повага до унікальності дитини, спостерігається соціальна спрямованість колективної діяльності, постановка високих суспільне значущих цілей, організація демократичного самоврядування; відсутність заборонених тем, привілейованих осіб, щира турбота про спільну справу, створення умов для прояву і формування основних рис творчої діяльності [922; 2061, с. 165].

Педагогічна система В.А. Караковського базується на таких засадах педагогіки співробітництва, як реалізація багатобічних інтересів вихованця у процесі навчальної діяльності, опора на такі моральні цінності, як Людина, Сім'я, Батьківщина, Праця, Знання, Культура, Мир, Земля, керування такими принципами виховної системи, як цілеспрямованість, цілісність, гуманізм, динамізм, керованість, взаємодія з середовищем.

Як вважає В.А. Караковський, важливим у навчально-виховному процесі є запровадження комплексного підходу до виховання, який дозволяє не розширюючи, не збільшуючи обсягу роботи, а лише укрупнюючи та синтезуючи засоби педагогічного впливу, досягти більшої ефективності праці вихователів. Колективна творчість тут постає основою життя колективу, а "МИ"-орієнтація – його ціннісною основою. Загалом тут використовується комунарська методика (методика колективної творчої діяльності), створення та культивування позитивних традицій, які відтворюють еталон певної поведінки, що дозволяє зберегти виховну систему [980; 981; 2061, с. 167].

Відтак, провідні педагогічні системи імпліцитно орієнтуються на інтегративну освітню парадигму, оскільки реалізують певні синергетичні принципи.

Загалом, мета розвитку людини виявляється тріадною – розвиток а) особистості, б) суб'єкта діяльності, в) суб'єкта взаємодії, що відповідає загальній класифікації людини щодо її життєвих сфер: особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність.

Нова інтегративна трансформаційно-метаморфозна педагогіка орієнтує навчально-виховний процес на розвиток мислення, вищу форму якого можна визначити як надсвідоме інтегрально-синтетичне мислення (втім, дане визначення можна значно розширити). Для досягнення цього слід використовувати всі ресурси сучасної педагогіки (спрямовані на розвиток як право- так і лівопівкульових ресурсів людської психіки – саме тому в назву нашої парадигми входить слово "інтеграційна"). Окрім цього слід використовувати деякі специфічні засоби формування надсвідомої (міжпівкульової) форми психічної активності, пов'язаної з роботою парадоксального інтегрально-синтетичного мислення.

Розвиток особистості людини передбачає реалізацію цих завдань. Реалізація ціннісної мети розвитку людини передбачає формування її особистості (вільної, ідентичної тільки самій собі сутності). Це, у свою чергу, потребує, насамперед, розвитку трансцендентної позиції, характер якої виявляє здатність людини до граничного рівня абстрагування – сходження до найбільш абстрактного конструкту – Абсолюту – всезагальної категорії. Для цього слід розвивати творче, парадоксальне, метаморфозне мислення та стиль діяльності, що виявляє безліч психолого-педагогічних наслідків, зокрема, умов досягнення зазначених цілей.

РОЗДІЛ 3. РОЗВИВАЛЬНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Нині, за часів екзистенціального вакууму, основне завдання виховання полягає не в тому, щоб задовольнятися... передачею традицій, а в тому, щоб удосконалювати здатність, яка дає людині знаходити унікальні сенси. Сьогодні виховання не може залишатися в руслі традиції, воно має розвивати здатність приймати автентичні рішення

В. Франкл [2435, с. 284]

Складність творчої задачі полягає в тому, що людина має справу з відносно безкінечною кількістю ознак, кожна з яких може стати суттєвою для розв'язку задачі

Н.В. Кузьміна

...Істина все ж таки скоріше виникає з помилки, ніж із плутанини...

Ф. Бекон

3.1. Проблема розв'язання проблемних ситуацій

Думка людини, основний елемент Свідомості, є універсальною субстанцією віртуального вигляду, здатною до багатобразних перетворень і взаємодії з оточуючим нас простором і часом

О.П. Дубров [780, с. 31]

На думку Спіркіна А.Г., інтуїція це немов би згорнута логіка мислення. Тому важливим завданням пізнання вважається розкриття в логічній формі інтуїтивних механізмів творчої діяльності.

В.С. Лутай [1388, с. 149]

Веліти кому-небудь дати тобі готові знання – це поручати іншій жінці народити твою дитину

Я. Корчак

Найбільш суттєве пізнавальне завдання людини – вона сама, оскільки людина – мірило всіх речей. Заклик пізнати саму себе був і залишається актуальним. Людина ж є людиною саме в силу того, що вона мислить. Тому пізнати саму себе людина зможе тільки тоді, коли зрозуміє, як вона вирішує проблеми. Можна стверджувати, що розв'язати задачу щодо виявлення своєї сутності, людина зможе не раніше, як зрозуміє, як вона взагалі вирішує будь-яке завдання, як досягає того чи іншого розуміння в процесі вирішення тієї чи іншої проблеми, проблемної ситуації.

Проблема розв'язання проблем, пізнавальної, навчальної задачі, вирішення проблемної ситуації, прийняття рішення є однією з наважливих у психології та педагогії [282; 284; 352; 366; 370; 451; 516–522; 683; 716; 789; 855; 910; 914; 956; 1018–1020; 1207; 1209; 1566; 1629; 1702; 1809; 1811; 1841; 1842; 1864; 1865; 1946; 2051; 2236; 2302;; 2303; 2443–2445].

Як писав К. Дункер, "усе життя, між іншим, є сукупністю процесів розв'язування нескінченної кількості великих та малих проблем (з яких, безумовно, лише незначна частина розв'язується свідомо)" [789, с. 107].

Значимо, що поняття "проблемність", "проблема ситуація", "проблемне завдання" та ін. використовуються дослідниками при вивченні процесів мислення та прийняття рішення. Тут можна говорити про фази, чи форми проблемності

(утруднення, неоднозначність, невизначеність [594]), про неперервну "шкалу проблемності" [2718; 2789], про диференціацію проблемної ситуації на джерело розв'язання задачі та проблемність як відповідний емоційний стан [178]. Проблема ситуація може розумітися як об'єктивний феномен, як перепона для досягнення мети, як психологічне явище, що виникає у разі утруднення в процесі діяльності [1622].

Проблемна ситуація може трактуватися і як специфічний вид взаємодії суб'єкта і об'єкта, головною особливістю якого є невизначеність, що потребує прийняття рішення та виникає на всіх рівнях психічного відображення та регуляції діяльності [1344; 1459]. Проблемна ситуація також може співвідноситися зі складним творчим завданням [1863–1865], інтерпретуватися як загальна умова, що спричиняє необхідність мислення, яке виникає при невідповідності відомих способів дій та наявних умов, коли проблемність мислительного завдання виступає як ця невідповідність [493].

Особливе місце у дослідженні проблемних ситуацій займає їх класифікація.



Рис. 3.46. Класифікація проблемних ситуацій [1918, с. 466-470]

Найбільш розроблену класифікацію проблемних ситуацій знаходимо у А.М. Матюшкіна [1459, с. 37-47].

Як вважає А.М. Матюшкін, проблемні ситуації виникають у процесі регуляції і розвитку дії (як головною одиницею, що забезпечує взаємодію людини з об'єктивним світом). При цьому тут можна використати три головних основи, які складають три площини трьохмірної моделі класифікації проблем. При цьому невідповідність між прямим і зворотнім зв'язком було віднесено до 1) головним елементам дії, 2) різним етапам становлення дії, 3) різним ступеням невідповідностей у процесі становлення і регуляції дії у зв'язку із творчими можливостями суб'єкта. Перетин цих площин описує 27 проблемних ситуацій, які показані на багатомірній об'ємній моделі (рис. 3.47).

1. *Площина дії (Д)* характеризує функціональну будову дії і включає такі структурні компоненти, як *мету* (що визначає предмет дії), *спосіб* та *умови* виконання дії. В цій площині можливі три головні типи невідповідностей в регуляції дії (на рівні мети, способу чи умови дії), які складають три типи проблемних ситуацій.

Типовими прикладами цих невідповідностей можуть слугувати проблемні ситуації, які характеризуються різним структурним місцем, яке займає невідоме в проблемній ситуації і яке збігається з метою (предметом), зі способом чи умовами виконання дії. Проблемні ситуації, для яких характерними є невідповідності на рівні предмета дії, являють теоретичні ситуації, коли слід розкрити нову закономірність,

відношення та ін., необхідні для пояснення певного явища чи для доведення істинності певного положення.

Прикладом проблемних ситуацій, в яких невідоме являє спосіб дії, може слугувати численні ситуації, викликані практичними завданнями з попередньо відомою метою дій, що потребує знаходження нового способу досягнення мети.

Проблемні ситуації, в яких невідоме являє умови дії, пов'язані із формуванням навичок дій, їх способів.

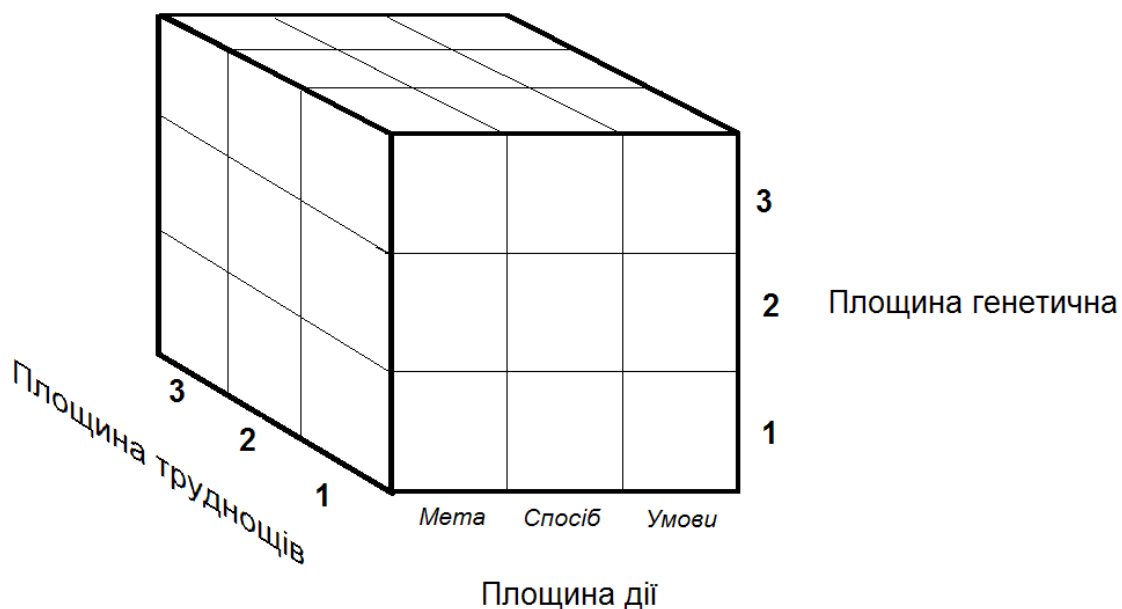


Рис. 3.47 Трьохмірна модель головних класів проблемних ситуацій

2. *Площина генетична (Г)* характеризує типи проблемних ситуацій, які визначаються рівнями розвитку дії, що відповідають рівням психічної регуляції. Перший рівень дії пов'язаний із передбаченням мети дії, другий – як мети, так і способу виконання дії, третій, як мети, способу, так і умов виконання дії. При цьому, наприклад, можливість передбачення мети дії і узгодження цієї мети з реальним результатом свідчить про перший рівень регуляції дії.

3. *Площина труднощів проблемної ситуації (Т)* характеризує ступень невідповідності між раніше засвоєними та підлягаючими засвоєнню знаннями залежно від творчих здібностей суб'єкта. Тут нижня границя мислення для певного індивіда виявляє таке інформаційне відношення, при якому ступінь невідповідності між відомим і невідомим дорівнює нулю. Верхня границя труднощів виявляє повну невідповідність раніше засвоєних знань тим, які індивід має засвоїти.

При цьому, процес мислення виникає лише при певному ступені невідповідності між засвоєними знаннями та знаннями, які мають бути засвоєними, що виявляє творчий потенціал та рівень розвитку суб'єкта.

При цьому, комбінація зазначених площин і складає класифікацію проблемних ситуацій. Так, класифікація проблемних ситуацій, які виникають у площині Т, можна позначити як Т₁, Т₂, Т₃ (відповідно до трьох рівнів труднощостей). При інших комбінаціях можемо мати, наприклад Д_п – проблемна ситуація стосується предмета дії.

3.1.1 Головні аспекти концепції функціональної асиметрії головного мозку людини

...якщо визнати обґрунтованим наше твердження про те, що як фізичний, так і семантичний Світ описуються через одну й ту ж саму метафору, котра є варіативною у своїх часткових проявах, то це вселяє в нас упевненість у можливості побудови єдиної картини Світу.

В.В. Налімов [1589, с. 90]

Наша концепція процесу вирішення проблеми будується на *концепції функціональної асиметрії головного мозку людини* (ФАМ), основні положення якої можна представити у деяких принципових положеннях:

1. ФАМ людини є виявленням просторово-часової організації мозку. Ця просторово-часова організація вкрай досконала та пов'язана з особливою диференційованістю матерії мозку. Залежність свідомості від мозку або формування мозку стало можливим, певно, завдяки еволюції простору та часу, що стало у кінцевому підсумку формами прояву психічних процесів [347, с. 146].

2. Етапи розвитку мозку є одночасно етапами еволюції просторово-часових відношень. Закономірності розвитку духу та матерії схиляють нас до усвідомлення, що у просторово-часових координатах вони виявляють себе у найбільш загальному вигляді у зміні фаз симетрії та асиметрії [782, с. 109].

3. ФАМ виявляє себе, перш за все, у факті існування полярних стратегій обробки інформації (право- та лівопівкульової), у дуальних способах сприйняття та мислення, відбиття та освоєння зовнішнього та внутрішнього світів [Брагина, Доброхотова; Деглин].

4. Правопівкульовий (ПП) спосіб обробки інформації – це емоційно-образний, предметно-експресивний, цілісно-синтетичний, континуальний тип психічної активності, який виявляє багатозначний лінгвістичний та мотиваційно-смісловий контексти сприймання дійсності. ПП – базис підсвідомого, інтуїтивного прояву людської психіки. Лівопівкульова (ЛП) стратегія пов'язана з абстрактно-логічним та понятійно-концептуальним, дискретно-аналітичним світосприйняттям, яке виявляється у однозначному лінгвістичному та мотиваційно-смісловому контекстах розуміння світу. ЛП – базис свідомого прояву людської психіки, що реалізує соціальні феномени волі та скепсису [349; 707; 1938].

5. Півкулі перехресним чином сприймають дійсність – ЛП – праве зорове поле, а ПП – ліве. Відповідно, ПП сприймає мелодійний аспект звуку, гарячу кольорову гаму, а ЛП – ритмічний аспект звуку, холодну кольорову гаму [180; 1626; 2729].

6. Активність ПП реалізується у стані гіпнотичного трансу [1014], а ЛП – здійснює вольове зусилля [1614], коли ПП активна у фазі швидкого, а ЛП – повільного сону [604, с. 44-138; 2478].

7. Еволюція людини в онто- та філогенезі проходить від ПП (яка у генетичному відношенні є більш давньою, ніж ЛП) до ЛП, а від неї до їх функціонального синтезу [1921, с. 23; 1996; 2325].

8. ПП у своїй діяльності спирається на природні знаки, оскільки функції, що сконцентровано у ПП, – це форми психічної діяльності, субстанцією яких є природні знаки. У ЛП сконцентровано такі форми психічної діяльності, субстанцією яких є штучні знаки [707, с. 144-145].

9. Стратегії обробки інформації півкулями мозку протилежні, взаємодоповнювальні та взаємокомпенсаторні (коли півкулі можуть виконувати функції свого "опонента"). Феномен обробки інформації, що виникає в одній з півкуль, викликає полярний відгук у півкулі-"партнера" [2790], коли "збереження пам'ятного сліду на рівні другої сигнальної системи супроводжується послабленням його у першій сигнальній системі" [1307].

10. У парній роботі півкулі мозку функціонують асиметрично у часі: ПП – у теперішньому з опорою на минуле, ЛП – у теперішньому зі зверненістю до майбутнього часу [347, с. 140].

11. Біля витоків висловлювання стоїть ПП, вона формує його глибинну структуру, а за завершеною формою висловлювання стоїть ЛП, вона формує його поверхневу структуру. ПП оперує іконічними, а ЛП – символічними знаковими системами. При цьому початкові етапи породження мови представлено іконічними знаками, а кінцеві – символічними. Шлях від глибинної структури мови до поверхневої – це шлях перетворення думки "для себе" у думку "для інших". Вона починається у ПП та закінчується у ЛП [707, с. 131].

12. Існують дві форми уваги – "початкова", що пов'язана з діяльністю лівої півкулі, та "продовженна", що пов'язана з переважною активністю правої півкулі [2738; 2755].

13. ПП функціонує за принципом позитивного, а ЛП – негативного зворотного зв'язку.

14. Сучасна епістемологія визнає три форми осягнення буття: 1) чуттєву (ПП); 2) раціональну (ЛП); 3) медитативну [2359]. Остання як результат синхронізації процесів, що перебігають у ПП та ЛП, як синтез протилежностей, у світлі якого виявляється феномен усвідомлення, а дійсність відкриває свою істинну сутність [2474; 2782].

У процесі досягнення результату вербально-логічної та зорово-образної діяльності відбувається динамічне поєднання територіально віддалених одна від одної структур ЛП та ПП мозку внаслідок виникнення специфічної (притаманній своєрідно кожній півкулі) та неспецифічної (об'єднує обидві півкулі) активації [1891, с. 269].

Єдність півкульових стратегій пізнання та освоєння світу, яка має місце у стані відчуття розв'язку тієї чи іншої проблеми та досягнення стану "евристичного екстазу" через приведення півкуль до "спільного функціонального знаменника", дозволяє відкрити у собі істину та сприймати світ як автентичну сутність. Для ілюстрації цієї тези нагадаємо феномен просторового спотворення інформації півкулями мозку, коли лівій півкулі притаманно розширення простору, а правій – наближення окремих елементів до спостерігача, однак умов функціональної узгодженості діяльності півкуль відбувається вирівнювання просторової деформації, досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на сітківці очей [707], коли об'ємне та площинне гармонізуються та приводяться до загального сенсорного "знаменника".

На завершальному етапі має місце генералізація активації в обох півкулях мозку, спільна їх участь в інтелектуальній діяльності людини [1891, с. 259]. На нейрофізіологічному рівні реалізується особливий механізм "замикання". Динаміка процесу "замикання" тимчасового зв'язку йде від асиметрії до симетрії та знову до асиметрії активності півкуль [1246]. При цьому процесуальний аспект мислительної діяльності суб'єкта не зводиться до операціонального. Спостерігається перехід внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності [368; 2593].

15. Найбільше підвищення глобальної синхронності (активності, що перекриває обидві півкулі) зареєстровано при переході від стану спокою до діяльності або при зміні режиму роботи, тобто у критично-граничній (біфуркаційній, говорячи мовою синергетики) фазі психічної активності. Неспецифічна (спільна для обох півкуль) генералізація активації в обох півкулях мозку є суттєвою як стартовий "пусковий механізм" [2067, с. 136].

16. Зовнішні біхевіорально-феноменологічні ознаки переважної активності тієї чи іншої півкулі та моменти їх взаємодії (синхронізації психофізіологічних процесів, що протікають в обох півкулях) висвітлено в літературі з НЛП [2474, с. 135-155]. Зауважимо про важливість урахування зазначених закономірностей у навчально-виховному процесі. На думку С.С. Пальчевського, цілісний процес пізнання

здійснюється в результаті взаємодії операцій, які виконуються півкулями головного мозку людини "Однак процес пізнання стає неповним, або й взагалі неможливим не лише тоді, коли зв'язок між півкулями головного мозку порушується внаслідок хвороби чи травми, а й тоді, коли згадане порушення відбувається на соціально-психологічній основі в процесі виховання та навчання. Дитяче сприйняття оточуючого світу відзначається цілісністю. Дитина звикла до формування у правій півкулі образу останнього у всьому багатстві геометричних форм, асоціацій, барв, запахів, звуків. У лівій у цей час твориться своєрідний словесний каркас "відбитого" у правій півкулі. У цей каркас-схему, наче сторінки в книгу "вставляються" образи. Таким чином і спрацьовує механізм довготривалої пам'яті. Порушення синхронності в роботі двох півкуль кори головного мозку якраз і пов'язується з порушенням пропорцій "свідоме – несвідоме" або "раціональне – чуттєве" у процесі педагогічного впливу на школяра. Отже, межею прогресивного характеру традиційної навчальної системи найчастіше, з нашого погляду, виступає дисбаланс по лінії "свідоме – несвідоме", "раціональне – чуттєве". За цією межею швидка стомлюваність учнів, нерозуміння і несприйняття нового навчального матеріалу, апатія до навчання" [1746, с. 118].

3.1.2 Головні положення процесу розв'язання проблеми, прийняття рішення

Кожен атом живої матерії знаходиться в неперервному співвідношенні з коливаннями атомів оточуючого середовища – природи.

О.Л. Чижевський [2550, с. 25]

Розглянемо деякі важливі положення процесу розв'язання проблеми, які впливають із аналізу наукової літератури та базуються на ФАМ.

1. Розв'язання проблеми забезпечується виявленням цілісної системи з її структурними елементами та динамікою функціональних зв'язків між ними [178, с. 30-34]. Відтак, за кожною проблемою латентно присутня система, яка обіймає та обіймається цією проблемною ситуацією [1209].

2. Розв'язування проблемної ситуації як складного когнітивного завдання є мислительним процесом, який складається з ряду послідовних стадій (зміст та логіку яких буде обґрунтовано далі); кожна з них є своєрідним елементарним циклом [910; 914; 2644, с. 669].

3. ПП здійснює інтегруючі дії, а ЛП – операції диференціюючого характеру. На кожному новому етапі ЛП досліджує все більш тонкі елементи цілісної системи (вона складається у процесі виявлення методу розв'язку проблеми). ПП відбирає ці елементи для побудови блоків, "шліфуючи" їх з кожним новим кроком розкриття методу розв'язку. "Кожна наступна стадія процесу виростає з попередньої, є її внутрішньою умовою, і тому всі стадії неперервно пов'язані між собою генетично" [367, с. 95]. При цьому процесуальний аспект мислительної діяльності суб'єкта не зводиться до операціонального. Разом с тим, спостерігається взаємний перехід внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності [1702].

4. Концепція розв'язання проблемних ситуацій, яка побудована на основі ФАМ відображає виявлені в наукових дослідженнях етапи розв'язування проблемних завдань. Наприклад, М. Вертгеймер обґрунтовує такий варіант [451, с. 20-21]: а) поява теми; на цій стадії виникає почуття необхідності розпочати роботу, почуття "спрямованої напруженості", яка мобілізує творчі сили; б) сприйняття теми, аналіз ситуації, усвідомлення проблеми; в) попередня робота над розв'язуванням проблеми (вона, значною мірою, протікає неусвідомлено, хоча попередньо свідомо робота носить досить напружений характер; ця попередня робота може розглядатися як спосіб створення спеціальних засобів для розв'язування проблеми: за приклад можуть правити тренінги з візуалізації проблемної ситуації); г) виникнення рішення, що не потребує особливих пояснень.

Можна навести й інші джерела [178, с. 43-45; 1462, с. 109; 2236, с. 247; 2443, с. 100-102; 1702, с. 229-234, 290-291], що торкаються послідовності дій у розв'язуванні навчальних завдань різного ступеня складності, проте при всій позитивності вказаних розробок, вони скоріше мають характер інтуїтивно-емпіричних узагальнень, що можуть бути теоретично осмислені з позицій ФАМ.

5. Оскільки концепція розв'язання проблемних ситуацій у ФАМ виявляє циклічний характер [910; 914], вона має бути узгоджена з відомою методологічною закономірністю – циклом наукового пізнання (ЦНП) [1946, с. 8-42, 63-71; 1566, с. 16-19; 1863, с. 116-121, 262]. Він схематично може бути зображено ланцюжком: факти → гіпотеза, модель → висновки (що будуються на ґрунті гіпотези моделі) → експериментальна перевірка висновків (яка підтверджує правильність гіпотези, уточнює або спростовує її). У ЦНП фіксуються зовнішні підсумки діяльності мозку, але не розкривається психологічний процес їх (підсумків) одержання. У всякому разі, ФАМ дає можливість зрозуміти, які дії обробки інформації знаходяться у проміжках між зазначеними фазами ЦНП, які дії півкуль мозку можуть привести до певного результату на шляху ЦНП. Хоча дослідники вказують на відмінність між науковими та навчальними ситуаціями [1566, с. 87-110], етапи ЦНП можуть бути спільними для обох підходів, однак з різним наповненням та питомою вагою кожної стадії ЦНП.

6. Процедура розв'язання навчальних завдань, проблемних ситуацій передбачає три організаційно-психологічні етапи: а) мотиваційний; б) операційний; в) рефлексивний [1863, с. 101-108], тому *розв'язання будь-якої проблеми є, перш за все, переходом від одного когнітивно-афективного стану до іншого, тобто цей процес виражає універсальну властивість матерії – рух як головний спосіб її існування і наріжний атрибут*. Концептуально будь-який рух структуралізується як триелементна сутність, бо будь-який рух передбачає актуалізацію двох відносно чи повністю протилежних станів та проміжну між ними граничну фазу.

7. Можна говорити і про *принцип синхронності* К. Юнга – про зв'язок між безсвідомими процесами й активністю свідомої думки, що реалізується у процесі вирішення проблеми: як зазначав Е. де Боно, якщо і предмет і проблема одночасно співвідносяться в свідомості, то поступово вимальовується ситуація, яка їх пов'яже... значення предмету не є дещо, що знаходиться в самому об'єкті, а являє собою опис способу дії об'єкту на розум, – способу, яким він підганяється до структури мислення. Структура ж мислення або вже існує, або може швидко сформуватися навколо предмету, надавши йому тим самим зміст і, отже, сенс [327, с. 100].

При цьому у процесі вирішення проблеми бере участь установка – "принципово не усвідомлювана, цілісно-особистісна модифікація психіки, відповідно до якої відбувається ймовірнісна організація й імовірнісне регулювання індивідом своїх "сутнісних сил", що виражаються в тій або іншій його конкретній діяльності, аж до повної реалізації їх через свідомість" [2592, с. 126], вона одночасно "слугує принципом двосторонньо опосередковуючого зв'язку і не тільки між свідомістю і несвідомим психічним, але і між ними і транспсихічним світом, оскільки цей світ виступає як предмет нашого пізнання і переживання взагалі... Ця обставина виділяє установку з тричленної системи психічного: установка – свідомість – несвідоме і з тричленної системи відносин Я: особистість – інший – суперособистість. Вона визначає психічне як певну систему відносин між вказаними утвореннями, що покладено в основі життєдіяльності людини в цілому" [2592, с. 72],

Відтак, має місце узгодженість між проблемною ситуацією і шляхом її розв'язання у сфері комплексу "людина – світ" ("психіка, мислення – реальність, світ"), *елементи якого являють єдиний неподільний комплекс*.

8. Можна говорити про систему прийняття рішення [1910, с. 17-21], яка включає реалізацію двох етапів – інформаційної підготовки рішення (стадія "передрішення") і самої процедури прийняття рішення. Можна говорити про певні класифікації ситуацій

прийняття рішення. Одна з них (В.В. Дружинін і Д.С. Конторов) виокремлюють три типи ситуацій (систем) прийняття рішення: інформаційні (діагностика ситуації), оперативні (вироблення способу дії), організаційні (з'ясування структури і розподілу функцій в організації). Класифікація Т.Томашевського виокремлює чотири типи ситуацій, пов'язаних із ситуаціями вибору. Ю. Козелецький пише про два головних типа ситуацій прийняття рішення – закриті ситуації (тут наявні багато гіпотез про стан об'єкта) і відкриті (характеризуються тотальною невизначеністю).Л. Фогель розробив шкалу складності прийняття рішення (дедуктивні, абдуктивні, індуктивні рішення, рішення, пов'язані з передбаченням).

При цьому процес прийняття рішення *є продуктивним висчерпуванням з об'єкта нового змісту через включення його в нові системи зв'язків. Це виражається у зміні рівня узагальнення властивостей об'єкта, зміні алфавіту його ознак, укрупнення одиниць сприйняття* [1910, с. 32].

Як пише Ю.М. Забродін, першим важливим поняттям у процесі прийняття рішення є мета (чи задача) функціонування (чи діяльності) певної системи. Ця мета детермінує результати функціонування (чи рішення). Другим важливим поняттям є можливість неоднозначності результатів рішення як проміжних, так і кінцевих в даній ситуації і при заданій меті. Третім – можливість неоднозначності способів досягнення цих результатів. Відтак тут виявляються три проблеми – проблеми мети (як задаються цілі), проблеми результату, проблеми способів їх досягнення [1910, с. 34].

Важливим є узагальнення О.К. Тихоміровим процесу прийняття рішення, яке здійснюється як процес реалізації вольового акту. При цьому рішення можуть бути як свідомо-вольовими, так і емоційно-імпульсивними, коли вольові рішення мають місце у ситуаціях конфлікту протилежних тенденцій. Інтелектуальні – коли на перший план виступає задача знаходження відповіді в ситуації прихованих, неявних альтернатив. При цьому процедура прийняття рішення є процедурою ціле будови та цілеспрямованості [1910, с. 78-82].

При цьому, як пише Я.О. Пономарьов, інтуїтивне рішення завжди передуює логічному, коли логічне рішення спонукається потребою передати інтуїтивно знайдене рішення іншій людині, обґрунтувати його, використати для розв'язання більш складної задачі. При цьому прийняття рішення на психологічному рівні виявляється розв'язанням мислительної задачі, що говорить про універсальний характер мислення [1910, с. 99-102], яке, відтак, має поставати певною метою навчально-виховного процесу. Відтак, алгоритм прийняття рішення відповідає загальному алгоритму поведінки людини [1910, с. 158], що дозволяє говорити про *універсальний алгоритм життєдіяльності людини*.

Важливо, що етапи прийняття рішення (мотивація, аналіз ситуації, формування мети, засоби досягнення мети, вибір і прийняття рішення, контроль і корекція) знаходять відображення у психоматологіях людини, коли порушення реалізації дії на одному з етапів призводить до певного психічного розладу [1910, с. 158-163].

У цілому, прийняття рішення в фізіологічному сенсі – це процес відбору певних виконавчих механізмів і формування з них єдиної узгодженої цілеспрямованої інтеграції. Цей процес невіддільний від аферентного синтезу, оскільки синтез різних афференцій і зумовлює формування виконавчої інтеграції. Відтак, "у континуумі поведінки окремі акти постійно змінюють один одного, і будь-яка цілеспрямована інтеграція змінює попередню інтеграцію. У цьому сенсі прийняття рішення можна визначити як процес зміни інтеграцій в результаті аферентного синтезу" [1910, с. 168-169].

9. Можна виділити *п'ять етапів розв'язання проблеми, задачі*. Тобто в ідеальному випадку проблема усвідомлюється на рівні ЛП, потім вона переводиться на рівень ПП через проміжну медитативну стадію ("нуль-перехід"). Зі сфери ПП

активності проблема знову перетинає “нуль-перехід” і потрапляє у функціональну площину ЛП.

З праць О.Ф. Лосєва і Г.А. Климова випливає, що відомі типи логік людського мислення відповідають контенсивним типам етномов, у яких мислення здійснюється. Зокрема, ці дослідники показали, що мови доморфологічної будови забезпечують функціонування найдавнішої логіки абсурду (“все в усьому” – формула О.Ф. Лосєва), мови класно-особової будови – логіки міфу (“сутність є окрема істота”), мови органічно-активної будови – логіки спонтанної дії (“демонічна безпринципність”), мови ергативної будови – логіки епосу або фатальної дії (“приреченість на свободу”), мови номінативної будови – найпоширенішої та історично найпізнішої суб’єкт-об’єктної логіки (“взаємодія є кінцевою причиною речей”) [1357, с. 246-407; 1051]. Цікаво, що, розглядаючи з відмінних, внутрішньо-логічних позицій еволюцію логіки людського мислення, А.В. Гулига обґрунтовує п’ять “сходинок думки”: міф, художній образ, розсудкові форми, розум, вища форма думки [663, с. 276].

Це відповідає концепції Ж. Піаже стосовно стадіям формування мови у дитини: до двох років життя – сенсомоторна, до чотирьох – доопераційна, до семи – інтуїтивна (пов’язана з освоєнням понять оберненості та збережуваності), до одинадцяти – системно-операційна і, нарешті, від одинадцяти-чотирнадцяти років – формально-логічна стадія [1811].

Я.О. Пономарьов [1910, с. 94-95] виділяє 5 етапів розвитку психологічного забезпечення прийняття рішення, розвитку внутрішнього плану дії. *Перший* етап характеризується нездатністю діяти у внутрішньому плані, коли діти, що знаходяться на цьому рівні розвитку, здатні розв’язувати задачі лише маніпулюючи безпосередньо речами. На *другому* етапі процес такої маніпуляції може здійснюватися дітьми за словесною вказівкою дорослого, коли словесна модель ситуації пов’язується з її безпосереднім сприйняттям. На *третьому* етапі задачі можуть бути розв’язані через маніпулювання уявленнями про речі. Тут має місце розчленування продукту і процесу дії – способи дій (процесів) виявляються, стають доступними “оречевленню”, усвідомленню. Слово тут стає не просто сигналом сигналу, а знаковим сигналом, який не тільки активізує готову команду, але може нести в собі зародок власної команди – програми дії. На *четвертому* етапі задача також вирішується через маніпулювання уявлень предметів, але потім, при повторному звершенні до задачі, знайдений шлях вже може складати основу плану повторних дій. Це забезпечується переводом низки утворень внутрішнього плану у зовнішній план, що дає здатність до самокоманди. Формуються інтелектуальні операції, які здійснюють самокоманди (це постає базою для реалізації волі). На *п’ятому* етапі ця тенденція досягає повного розвитку, коли дії реалізуються через самокоманди, побудовані за задумом.

Л. Сухожєвський також виділяє п’ять істотних стадій вивчення іноземної мови: фіксація мовних елементів, їх імітація, комбінування, систематизація та спонтанне вживання набутих навичок [2804, с. 92-137]. Як бачимо, за зовні нетотожними термінологічними рядами видно дуже близькі або паралельні поняттєві ряди. Подальші кроки полягали в послідовній координації поміченої гіпотетичної аналогії з відповідно перегрупованим нами рядом жанрів мислення, досліджених Е. де Боно [2725]: критичним, позитивним, емотивним, системним, перспективним. Для пояснення причин можливої ізоморфності всіх рядів ми звернулися до відомого біогенетичного закону Мюллера-Гекеля, згідно з яким онтогенез являє собою рекапітуляцію (скорочене повторення) філогенезу.

П’ять наведених категоріальних рядів виявляють подібність будови, яку можна пояснити на підставі метапоняття операційності – гранично узагальненого відображення послідовних генетичних ступенів зменшення залежності людини (діяча) від середовища. Підсумком сказаного може бути такий розподіл ознак цих ступенів [2307]:

(1) ступінь заперечення – сенсомоторний, знаковий (дипластійний), “дологічний” (абсурдний), доморфологічний;

(2) ступінь фіксації – доопераційно-позитивний, імітативний, анімістично-міфологічний, класно-особовий;

(3) ступінь суб’єктивізації – егоцентричний, імпульсивний, спонтанний, інтуїтивний, комбінаторний, органічно-активний;

(4) ступінь систематизації – ергативний, біактивний, фатально-операційний, субсистемно-операційний;

(5) ступінь усвідомлення – номінативний, суб’єкт-об’єктний, зумовлено-операційний, евристично відкритий, саморегульований [2308, с. 6].

Ці ступені відповідають як циклічно-історичній концепції О. Шпенглера, так і вченню Л.М. Гумільова про пасіонарність, де він продемонстрував аналогічне членування також і в етногенезі, показавши, зокрема, “необхідний і достатній поділ етногенезів на п’ять фаз: піднесення, перегрів, надлам, інерцію та обскурацію” [672, с. 759].

"Сакральних" п'ять етапів ми зустрічаємо у П.К. Анохіна в його схемі функціонального акту, у Дж. Д'юї, який розрізняв п'ять ступенів у процесі будь-якого дослідження. Кількість кроків процедури визначається наступними міркуваннями: а) найбільш оптимальною моделлю циклічного процесу є синусоїда [782, с. 32]; б) на підставі аналізу особливостей ФАМ, синусоїди активності біопотенціалів півкуль знаходяться у протифазах [956, с. 57, 63, 68, 87]; в) мають бути створені стартові умови розв’язування проблемної ситуації за допомогою медитативних технік; г) на відповідні етапи технології вказують точки екстремумів активності півкуль мозку (вони лежать на лініях "2", "4"), точки перетину графіків ("1", "3", "5"); д) урахувавши симетричність розташування точок активності, можна дійти висновку, що всіх кроків (етапів) повинно бути 5 (кроки "1", "3", "5" є спільними, вони виявляються стан функціональної узгодженості активності півкуль, синхронізації їх біопотенціалів).

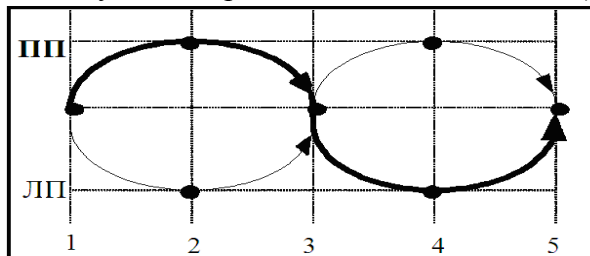


Рис. 3.48. Графічна інтерпретація моделі розв’язування проблемної ситуації

Важливо, що цей процес виявляє три елементарні етапи:

ПП (ЛП) → нуль функції → ЛП (ПП).

Це узгоджується із загальним принципом класифікації. На кожному рівні класифікації відбувається перетворення типу 3+1, тобто три елементарні ситуації замінюються одною, яка слугує міткою цієї конфігурації. Підставою для даного припущення можуть слугувати, зокрема, результати психологічних досліджень [1391; 1394]. Цей висновок узгоджується з орієнтальною релігійно-філософською думкою Лао-Цзи про створення світу за допомогою принципу "Дао": "Дао народжує одне, одне породжує два, два породжують три, три дає початок всім речам" [2609, с. 127].

На філософському рівні це положення можна проілюструвати словами Шопенгауера: “Яку б форму не набувало людське життя, – писав він, – у нього завжди будуть однакові елементи... Зміст нашого життя подібно до малюнків у калейдоскопі, де ми при кожному повороті бачимо щось інше, хоча, власне кажучи, весь час маємо перед очима одне й теж саме” [2617, с. 340]. Таким чином, ритм, що має чітку хвильову структуру, є глобальною універсалією буття [903, с. 23; 2494, с. 267], яка відповідає ведичному канону: богами в древній Індії називали істоти, які зберегали ріту – великий

принцип космічного порядку, що протистоїть принципам хаосу та ентропії [2725]. Більш того, можна говорити про існування метричної закономірності будь-якого розвитку. Все розмаїття процесів у Всесвіті знаходиться в режимі коливальних, циклічних структур котрих описується законом "трійок", чи законом розподілу випадкових величин, який називається "відстанню між максимумами часового ряду", з якого випливає, що "закон розподілу подій не залежить від характеру цього випадкового ряду" [1988, с. 18-23].

З іншого боку, графічна інтерпретація ідеальної моделі розв'язування проблемної ситуації виявляє ще одну важливу метричну універсалію – число сім – етапи проходження процесу вирішення проблеми (рис. 3.49):



Рис. 3.49. Ілюстрація сьоми шляхів процесу розв'язування проблемної ситуації

Ця метрична закономірність також знаходить певне підтвердження у наукових дослідженнях. Важливо, що структурування людиною інформації під час прийняття рішення передбачає актуалізацію інформації через сім циклів в межах тієї чи іншої одиниці часу [1391; 1394]. Це узгоджується з психологічною закономірністю запам'ятовування інформації, яке передбачає принцип "7 плюс чи мінус два" [1499, с. 564-582].

Слід також зауважити, що процес створення (і вирішення) будь-якої математичної й логічної моделі є ітераційним (рекурсивним, циклічним, повторювальним) процесом, який умовно включає наступні кроки:

- 1) постановку завдання моделювання згідно наміченому об'єкту моделювання, тобто розробку технічного завдання;
- 2) вибір методу побудови математичної моделі;
- 3) розробку чисельного алгоритму вирішення одержаної моделі;
- 4) написання програми, що реалізовує чисельний алгоритм, корегування програми, контрольні розрахунки;
- 5) проведення розрахунків для отримання вихідних параметрів;
- 6) перевірку моделі на адекватність;
- 7) пошук нової моделі при значній розбіжності розрахункових та експериментально одержаних параметрів і перехід до кроку "3" [280].

Закон системних перебудов (який постає певною системною універсалією) також свідчить, що будь-який об'єкт перебудовується (перетворюється) через сім способів: шляхом зміни *кількості, якості, відношень* між елементами чи одним з можливих сполучень цих ознак. Наприклад, кожна з однак позначається: А, В, С. Тоді ми отримаємо чотири сполучення: АВ, АС, ВС, АВС. Всього наявних є сім способів: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС [2358, с. 21].

Ми також бачимо, що у контексті розв'язування проблеми взаємна трансформація ПП та ЛП аспектів є взаємним переходом від конкретного (чуттєвого, емоційного, першосигнального) до абстрактного (раціонального, логічного, другосигнального), чи навпаки. Покажемо на схемі, як здійснюється цей перехід у контексті головних психологічних категорій. Ця схема виражає два сполучних рівня процесу пізнання – чуттєвий та логічний, які можна показати таким чином [див. 84, с. 335-336]:

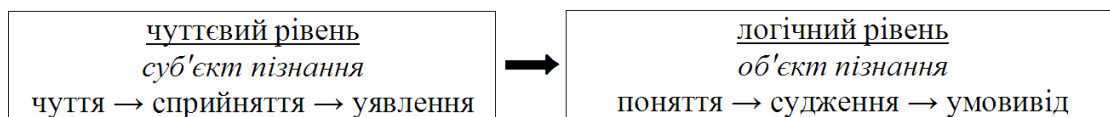


Рис. 3.50 Модель процесу пізнання

По-перше, проблема може актуалізуватися спочатку як феномен наочно-образного, наочно-дійового, предметного мислення, тобто на рівні конкретної поведінкової ситуації (ПП). Тут вона має вирішуватися автоматично, мимовільним чином: вона послідовно переноситься на образно-міфологічний рівень (чуття → сприйняття → уявлення), тобто проектується в системі образів у контексті тієї чи іншої міфологічної (ідеологічної, поведінкової, архетипової) установки, що дає ключ до розв'язання проблеми на рівні наочно-образного (казково-метафоричного, підсвідомого) осягнення буття. Далі процес розв'язання проблеми перетинає точку нуля функції, що супроводжується трансом, відключенням, виходом на інтуїтивно-евристичний, парадоксальний, медитативний рівень осягнення світу. Цей проміжний етап характеризує, по-перше, функціональне сполучення ПП та ЛП типів пізнання світу, і, по-друге, є переходом від ПП до ЛП стратегій, коли, формально ПП функції вже виключено, а ЛП – ще не ввімкнено. Цей граничний критичний сензитивний стан на мові філософів можна назвати "середнім терміном" по відношенню до понять, які фіксують початковий та завершальний стани на динамічному континуумі станів предметів та явищ, що розвиваються.

Цей перехід через нуль та вихід на якісно новий рівень актуалізації того чи іншого явища є вираженням схеми магічних дій, які покликано перебороти інертність стихій природи. Даний механізм ми зустрічаємо у В.І. Леві під назвою "відлуння-магніту" [1278], що описує переборення людиною своєї слабкості: спочатку людина актуалізує своє бажання (у нас це ПП мотиваційний процес), потім досягає стану тотального відмовлення від свого бажання, стану прострації. Потім, при виході зі стану прострації, бажання (воля до здійснення тієї чи іншої дії) природним чином здійснюється, коли воля актуалізується. Тобто будь-яке бажання, що сповнене тим чи іншим вольовим потенціалом, несе у собі перешкоду для свого здійснення, бо ми живемо у світі інерціальному, де кожна дія зустрічає протидію. Таким чином, щоб зняти перешкоду інерціального лінійно-причинного світу та перейти у вимір неінерціального циклопричинного існування ми маємо "відірвати" волю від бажання, тобто навчитися не бажати. Для цього ми відрікаємося від бажання та переходимо у стан квієтизму (відмову від своєї волі) через медитативний стан нуля-переходу, через "чисту екзистенцію", що характеризується просторово-часовою парадоксальністю. Перетинаючи цей стан ми опиняємося у сфері абстрактно-логічного модусу. Розв'язання проблеми, що маємо на міфологічному, казковому рівні, одержує знаково-символічну інтерпретацію та вербалізується. Треба додати, що процес вирішення проблеми реалізується на цілісно-нейтральному рівні психіки (надсвідомість), де цей процес протікає симультанно, майже миттєво, а саме вирішення виявляється цілком несподіваним, спонтанним чином. Це ж саме ми спостерігаємо і на рівні історичного розгортання науки як форми суспільної свідомості.

Подібним же чином у сугестопедії матеріал подається в так званій "інтонаційній колісці", коли наявні три інтонації: спочатку запитальна, потім нейтральна м'яка, і нарешті імперативна [1746, с. 175].

По-друге, проблема може актуалізуватися на рівні вербально-знакової реальності (ЛП), тобто вона формулюється як деяка абстрактна проблема. Іноді проблема несе в собі елементи як абстрактності, так і конкретності. У цьому разі її слід перевести у площину чи чистої абстракції, чи чистої конкретики, щоб почати процес її вирішення на одному з цих рівнів.

Розв'язування проблеми у ЛП абстрактної сфері починається з формулювання абстрактних (формальних) операторів цієї проблеми. Тут ми використовуємо всі можливі абстрактні категорії, через які здійснюється опис проблеми, зокрема, доцільно використовувати найбільш абстрактні категорії системного аналізу – його ізомерії, чи фундаментальні конструкти буття з подальшим встановленням логічно-функціональних зв'язків між ними. Тобто проблема вирішується тут на рівні максимального абстрактного узагальнення, при цьому використовується універсальна структурна модель, що нами розроблено.

У цілому, процес вирішення проблеми передбачає взаємодію двох протилежних аспектів людської психіки, які "намагаються" перемогти один одного та знайти загальний "функціонально-когнітивний ґрунт". Даний висновок втілюється в теорії когнітивного дисонансу, згідно з якою протиріччя між двома протилежними ідеями, на яких зосереджується людина, знімаються у дещо третє, коли одна з ідей чи виштовхується, чи спотворюється та переводиться до змістового ряду ідеї-антагоністу [1949]. Тут ми маємо приклад прагнення до "вирівнювання когнітивних потенціалів". Тобто вирішення проблеми полягає у процесі приведення до норми невідповідності між психічним відображенням та об'єктивною дійсністю [594].

Схема вирішення проблеми, де ми маємо зміну ПП та ЛП форм психічної активності, узгоджується із головними положеннями феноменології. Е. Гуссерль говорив про два рівні знань – про очевидне знання, що слугує як ознака істинності, та про імовірне знання, що прагне наблизитися до своєї "абсолютно ідеальної межі" [690]. Феноменологічний метод Е. Гуссерля призначається для аналізу свідомості у границях її "суттєвих" структур як способу інтуїтивно-споглядального "убачення сутності" за допомогою феноменів, через які демонструє себе та чи інша предметна реальність. Ця схема в принципі відповідає й уявленню екзистенціалізму, згідно з якими, як писав М. Хайдеггер, онтологічна структура людини являє собою єдність трьох моментів: "буття-у-світі", "забігання вперед", "буття-при-внутрішньо-світовому-сущому". Ця градація онтологічних рівнів відповідає уявленню Гегеля, який вказував, що розвиток є переходом від потенції до актуальності, чи дійсності, при цьому Абсолютне проходить три стадії свого розвитку: спочатку воно є "в-собі-буттям" як дещо потенційним ("наука логіки"), потім "іншебуттям" ("філософія природи"), і, нарешті, "для-себе-буттям", тобто дещо актуально-дійсним ("філософія духу" [552, т. 9, с. 25-30].

Як вважають дослідники проблем творчості, "функціональні сходинки розв'язання творчого завдання розумово розвинутими людьми виявились подібними до етапів онтогенезу дитини" [1864, с. 371]. Більш того, процес розв'язання завдання виявив феномен взаємного обертання висхідного та низхідного онтогенетичного руху [1864, с. 371], що нагадує нам гегелівський "подвійний перехід", а також повністю відповідає нашій універсальній парадигмі розвитку, зокрема схеми зміни моделей соціально-економічної динаміки. Як пише Я.О. Пономарьов, механізм вирішення завдання та прийняття рішення має фазний характер [1863, с. 145-149; 1865, с. 3-18], при цьому виявлена структурна організація зазначеного механізму, коли виявляється діалектичний зв'язок "діалектичних пар", таких, як безсвідоме та свідоме, довільне та мимовільне, автоматизоване та неавтоматизоване, емоційне та раціональне, інтуїтивне та логічне, першосигнальне та другосигнальне... [1864, с. 372]. Цей процес відповідає так званій "творчій еволюції". К.А. Тімірязєв писав про подібність механізмів творчого мислення та механізмів виникнення нових видів у процесі еволюції живих істот. Мінливість як активний пошук процесу саморозвитку та саморуху живої природи нагадує нам про процес формування та відбір гіпотез [2115–2117].

У цьому контексті вельми цікавим є те, що однією із суттєвих ознак творчої людини є її здатність до висування гіпотез [2160, с. 204-205], коли *творча людина перебуває у полі невизначеності, реалізуючі багатозначне мислення, яке як нечітка*

сутність здатна побачити децю загальне між різними гіпотезами, що застосовуються до вирішення конкретної проблеми.

3.1.3 Наріжні характеристики мислення

Пізнайте істину і вона зробить вас вільними.

Евангеліє від Івана, 8, 31-32

Найбільш дієвим і плідним є виховання, яке звертається до власних сил особистості, що виховується, і діє на останню не за допомогою зовнішнього впливу, а ... з середини

П.П. Блонський

Людина мислить всім своїм тілом

В.В. Налімов

Початок мислення – у проблемній ситуації

С.Л. Рубінштейн ("Про мислення та шляхи його дослідження")

Як засвідчує аналіз наукових джерел, мислення актуалізується у процесі вирішення проблеми, що можна розуміти як процес психічної адаптації до нових умов (Е. Клаперед, В. Штерн), як акт раптового розуміння (К. Бюлер), як інтелект – прогресуючу зворотність мобільних психічних структур (Ж. Паже) та ін. [2302, с. 251].

На думку Г.К. Селевка, **мислення** є процесами пізнання людиною об'єктів і явищ навколишнього світу та їх зв'язків, вирішення життєво важливих задач, пошуку невідомого, передбачення майбутнього. Мислення – це процес роботи свідомості, переробки мозком знань, що зберігаються в ньому, інформації, що поступає, і отримання результатів: управлінських рішень, продуктів творчості, нових знань. ЗУНи – емоційні і знакові образи і їх зв'язки, що зберігаються в пам'яті – це база, засіб для мислення. Способи, якими здійснюється мислення, називаються способами розумових дій. Їх можна класифікувати таким чином:

1) за характером переважаючих засобів мислення: наочно-дієві, наочно-образні, абстрактні, інтуїтивні;

2) за логічною схемою процесу: порівняння, аналіз, абстрагування, узагальнення, синтез, класифікація, індукція, дедукція, інверсія, рефлексія, антиципція, гіпотеза, експеримент та ін.;

3) за формою результату: створення нового образу, визначення поняття, думка, висновок, теорема, закономірність, закон, теорія;

4) за типом логіки мислення: розсудливо-емпіричні (класично-логічні) і розумно-теоретичні (діалектико-логічні, за В.В. Давидовим) [2075, т. 1, с. 27].

Розглянемо головні особливості мислення на основі аналізу як традиційних, так і евристичних наукових теорій.

(1) Мислення, за Г.П. Щедровицьким, є процесом заміщення досліджуваних об'єктів іншими об'єктами (*аталонами та "посередниками"*) чи знаками, тому процес вирішення проблеми, розв'язання задачі можна класифікувати відповідно до того, чим у цьому процесі заміщується об'єкт і як він заміщується [2644, с. 669]

(2) Мислення постає *антиентропійною сутністю*, енергетично безкоштовним феноменом (див. так званий термодинамічний парадокс мислення [1066; 2510, с. 168-169]), коли мислительні процеси виявляються зворотними, оскільки формально-логічні операції здатні поновлювати свій витоковий стан та перебігати у зворотному напрямку [1809; 1811; 2302, с. 251]. Як довів М.І. Кобозев, фізично ентропійна система – мозок людини – здатна породжувати безентропійне явище – мислення і свідомість – тільки за умови використання особливих елементарних часток (психонів), пов'язаних з віртуальними частинками фізичного вакууму, які витрачаються в процесах мислення [1066].

Тому моделювання свідомості та мислення потребує залучення квантових феноменів, які проявляються у тому числі і в розробці квантового комп'ютера як головного засобу симуляції свідомості [1639].

Загалом, свідомість і мислення людини виявляє квантові феномени – такі парадоксальні властивості мислення, як дипластія, надситуативність, спонтанність, творчість реалізують когнітивний стан "єдності протилежностей", що позначається на розробці багатозначних нечітких парадоксальних логік, які відображають релігійно-міфологічний феномен багатозначного і парадоксального сприйняття людиною дійсності. Подібним же чином квантові системи виявляють парадоксальні властивості реальності, коли на фундаментальному квантовому рівні матерії такі протилежності, як частина і ціле, просте і складне, єдине і множинне, причина і наслідок, внутрішнє і зовнішнє, минуле і майбутнє не диференціюються [2510, с. 144-145; 2518]. Тут має місце збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об'єктивної реальності [2233], коли, як писав Гегель, речі та мислення про них збігаються, а буття виявляється тотожним свідомості. Дане твердження не можна вважати голослівним. Воно взагалі узгоджується з висновками квантової фізики, яка стверджує, що властивості Всесвіту на його фундаментальному квантовому рівні подібні до властивостей мислячого мозку, а квантова реальність у психіці відіграє провідну роль [83; 2510; 2518]. Цей підхід відповідає гештальттеорії, відповідно до якої існує буттєвий ізоморфізм – взаємооднозначна відповідність між репрезентацією і мисленням.

Відтак, можна сказати, що єдність свідомості та Всесвіту підтверджується дослідженнями нейродинаміки мозку людини, яка виявляє принципову ідентичність принципу цілісності існування Всесвіту як голографічного універсуму та такого ж принципу функціонування мозку [2724]. На думку Д. Бома, процеси мислення та квантові процеси подібні, тому що вони, як властивості, виникають із зв'язку одного елемента з іншими [316; 2724]. Тут має місце стан єдності психічної і фізичної реальності, що підтверджується дослідженнями сучасних нейрофізіологів [103; 104], які неспростовно свідчать про високий ступень адекватності відображення мозком оточуючої дійсності, коли свідомість забезпечує відбір тих функціональних нейронних констеляцій, які найбільшою мірою відображають закономірності оточуючого світу. Більш того, між експериментальними явищами та математичними структурами існує тісний зв'язок, що було підтверджено відкриттями сучасної фізики [1230; 1231].

Отже, можна підсумовати, що свідомість та мислення актуалізується як квантовий феномен, що лежить в основі буття та ініціює його. У цьому розумінні мислення постає як квантово-фотонна реальність, як функція цілісності людини на рівні соматичному і психічному, забезпечуючи цілісне сенсоутворювальне сприйняття і засвоєння дійсності.

(3) Мислення, яке відбувається на рівні цілісного тіла людини ("людина мислить всім тілом" – В.В. Налімов), постає кооперативним синергійним когерентним процесом, що реалізує такі гіпотетичні процеси, як підключення людини до універсального інформаційного (семантичного) поля Всесвіту (В.В. Налімов), фундаментального торсіонного шару реальності (А.Є. Акімов та ін.), до певних "мислительних матриць", орієнтальних "хронік Акаші", колективних архетипів (К. Юнг) та ін. Орієнтолог А.С. Авер'янов зазначає, що "мислительні процеси перебігають на рівні енергетичних полів... Кожна думка, яка народжується у людському мозку, йде потім у загальне психічне поле і живе там у вигляді енергетичних хвиль. Ідентичні думки вібрують резонансно, немов би сполучаючись у єдиному полі – егрегорі. Люди, які думають у контексті егрегора, заряджають його своєю біоенергією... егрегор у свою чергу, може заряджати енергією лояльну до нього людину. Існують величезні егрегори, відпрацьовані багатьма поколіннями людей" [500, с. 111].

Подібним чином один із головних критиків механістичного світосприйняття Г. Бейтсон стверджує, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну епістемологічну помилку – помилку у логічній типології. У житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними перетвореннями, трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн (тобто те, що ми вважаємо нашими знаннями про світ, створюючи карту реальності замість самої реальності) є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто такі, які неможливо локалізувати у часі і просторі. Тому будь-яка інформація протікає у просторі, що виходить за конвенціональні межі індивідуальності і включає в себе все оточення. Принцип такого наукового мислення робить абсурдною спробу протиставляти розум і тіло, мозок і свідомість, психічне і матеріальне – подібним же чином і у квантово-релятивістській фізиці і теорії інформації (синергетиці) акценти зміщуються від субстанції і об'єкта до форми, паттерна, процесу [2715].

Відтак, процес мислення як природний синергетичний процес постає результатом взаємодії стабільності і хаосу, лінійної та нелінійної активності [2305, с. 29].

(4) *Мислення постає процесом переборення інформаційної невизначеності*, оскільки, як доводить інформаційна теорія емоцій П.В. Симонова, емоція постає результатом дефіциту інформації про певну актуальну подію [2116].

Суттєво, що стан емоційної активації пов'язаний із творчим аспектом мислительної діяльності. Цей стан передує моменту вирішення задачі, що супроводжується падінням електричного опору на шкірі [2302, с. 92-93]. Таким чином, принцип вирішення задачі спочатку знаходиться на невербальному рівні, потім вербалізується, а стан емоційної активації передує і підготовлює знаходження невербалізованого вирішення проблеми [2302, с. 50, 98-99]. Таким чином, тут маємо феномен передбачення, який відноситься до вищих рівнів пізнавальної діяльності людини [367, с. 99]. Відтак, як засвідчують експериментальні дані, людина, опинившись в умовах проблемної ситуації, вибудовує суб'єктивний образ цієї ситуації ще до того, як приступає до пошуку її вирішення. Саме те, як представлена дійсність, ситуація в індивідуальній свідомості, зумовлює характер подальшої інтелектуальної діяльності [1018–1020].

Таким чином, *мислення постає процесом узагальнення, пошуку та кристалізації сенсу* як цілісного інформаційного утворення, у межах якого узгоджуються різні інформаційні елементи реальності, виявляючи при цьому емерджентний феномен системної властивості цілого – принципово нового мислительного результату: мислення – це завжди пошук і відкриття суттєво нового. При цьому сенс розвивається шляхом включення одного і того ж елемента у різні системи взаємодії [367, с. 99; 2302, с. 14, 50].

Відтак, мислення – це сенсоутворювальний процес [2302, с. 15], який спрямований на пошук сенсу життя та постає захистним психологічним механізмом, що захищає людину від стану неупорядкованості і дезінтеграції: як писав бл. Августин, страждання людини впливають із неупорядкованого розуму. Нагадаємо приклад з роману Р. Музіля "Людина без властивостей" про те, як сімейна пара стає свідком трагічної транспортної події, що впливає на жінку дуже гнітюче. І тільки після того, як її чоловік говорить, що у вантажівок надто короткий шлях гальмування, жінка заспокоюється, хоча й не розуміє значення виразу "шлях гальмування". Це є ілюстрацією того, як невизначено-хаотична ситуація, що призвела до стресу, вводиться у межі другої ситуації, яка дозволяє усвідомити, проаналізувати та упорядкувати сильне емоційне враження (правопівкульову сутність), привести емоційну невизначеність у площину раціонального однозначного (лівопівкульового) аналізу, який, попри свою примітивність та поверховість, у даному разі приводить до психологічного полегшення.

Таким чином, мислення реалізує феномен *розуміння*, що відображає ефект взаємного збігу та узгодження багатьох фактів (даних) реальності, які сприймаються та усвідомлюються. При цьому розуміння виступає ніби “ефіром”, що пронизує всі форми пізнання і супроводжує їх [686, с. 13; 1217]. Суттєво що “логічний вакуум” є невід’ємним атрибутом будь-якого пізнання, котре, розвиваючись стрибкоподібним чином, час від часу виявляє “логічні вакууми”, що сповнюються логічною думкою після процесу осяяння [60]. Важливим тут є також і те, що механізми довгострокової пам’яті також пов’язані із процесом усвідомлення та розуміння, коли неусвідомлена нова інформація швидко забувається [483, с. 162; 539, с. 171].

(5) Мислення як процес вирішення проблеми, прийняття рішення можна аналізувати у контексті *гештальтпсихологічної теорії* (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Кофка, К. Левін, К. Дункер, Ф. Перлз та ін. [789; 1786–1789]), коли цей процес полягає у тому, що частини проблеми починають сприйматися у новому гештальті, у нових відносинах, коли мислення приводить до відповідного переструктурування наявної проблемної ситуації, у результаті чого предмети повертаються новими сторонами, виявляючи нові властивості [2302, с. 239] – системні якості нового. Відтак, сутність вирішення проблеми у результаті мислительного акту полягає у розкритті нової властивості об’єкта, яка детермінується сприйняттям цього об’єкту у нових відношеннях. Тобто результат мислення постає як гештальт, який може переноситися із однієї проблемної ситуації в іншу, в основі чого лежать механізми невербального узагальнення, коли у ході мислительної діяльності створюються стійкі системи взаємодіючих елементів, які можуть включатися в нові системи взаємодії [2302, с. 47-51].

З позиції *гештальттеорії* внутрішній світ людини являє собою ієрархію цілісних психічних форм, які відтворюють не просто сукупність зовнішніх умов та об’єктів, а саме цілісність ситуацій, що утворюються в результаті життєдіяльності людини. Тому мислення – це осягнення в ідеальних формах реальних тенденцій, що визначаються саме цілісністю ситуацій [1018, с. 17].

(6) Мислення як процес вирішення проблем можна розглядати рухом до побудови нових сенсів як системної властивості цілого через поєднання різних і почасти взаємовикликаючих фактів, реалій, теоретичних об’єктів. При цьому сенс є поняттям телеологічним – “осмислене те, що має мету” [286, с. 28]. Тобто, “результат має імперативний вплив на систему... Введення результату у якості інтегруючого фактору дозволило відкрити шляхи впорядкованості в системах” [97, с. 100], а доцільність – це відповідність частин до цілого та підпорядкування йому [2679, с. 233].

(7) Поєднання у процесі мислення різних і почасти суперечливих один одному інформаційних елементів у цілісну структуру потребує наявності певного “*нейтралізуючого*” психічного механізму (що формує єдиний неподільний комплекс мислення і реальності), який актуалізує нечітку багатозначну логіку – здатність до висування різноманітних гіпотез, припущень. Тому у мисленні присутні як актуальні, так і потенційно-можливі інформаційні елементи, що означає: у свідомості людини представлені рівним чином як високоїмовірні, так і низькоїмовірні події, тобто весь імовірнісний спектр подій. За рахунок цього має місце інформаційне освоєння людиною Всесвіту, який таким чином наповнюється інформаційним змістом, віртуалізується й тоталізується та отримує статус цілісного (ідеального) об’єкта, в якому потенційне й актуальне інтегруються в одне ціле, як це має місце на фундаментальному квантовому рівні матерії. Тут мислення виявляє властивість надситуативності – здатності виходити за межі актуальної даності.

Такий нейтралізуючий психічний механізм реалізує, відповідно до Ж. Піаже, інтелект (тобто мислення) як “стан рівноваги, до якого тяжіють всі послідовно розташовані адаптації сенсомоторного і когнітивного порядку, як і всі асимілятивні і акомодуючі взаємодії організму із середовищем” [1811, с. 69].

(8) Поєднання в одному мислительному контексті різних інформаційних об'єктів (фактів, теорій, образів тощо) потребує актуалізації не просто нечіткої, багатозначної, але парадоксальної логіки, парадоксального світосприйняття, який є *шляхом у царину свободи як умови актуалізації Я людини*. Відтак, головним завданням формування мислення як способу інформаційно-узагальнюючого освоєння Всесвіту, поєднання всіх наявних форм буття у єдине ціле, є розвиток парадоксального мислення, логіки парадокса.

(9) Мислення постає "нечітким феноменом", оскільки мислення у процесі прийняття рішення реалізується як невизначений процес. Це підтверджується розвитком нечіткого підходу до аналізу процесу прийняття рішення (Л.Фу, М. Ісідзука, С. Етна, Т. Танка, Л. Заде та ін.) [473; 858; 862; 1090; 2674].

(10) М.М. Кашапов виділяє два перспективних моменти мислення, зокрема й педагогічного: проблемність як одиниця психологічного аналізу розумової діяльності вчителя та надситуативний рівень, який дозволяє людині піднятися над ситуацією і більш осмислено визначити "точку і вектор" свого особистісного і професійного самовдосконалення [1018]. Таким чином, виявляється ідея трансцендування, "виходу за межі" початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д. Б. Богоявленська, Я.О. Пономарьов та ін.). М.М. Кашапов зазначає, що поширеною формою "виходу за межі" в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії, в результаті чого продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким [1018].

3.1.4 Моделювання штучної свідомості

Процес мислення і прийняття рішення здійснюються ізовні нашого мозку, ізовні нашого фізичного тіла. Вони здійснюються в іншому вимірі – у сфері свідомості, а наш мозок відпрацьовує лише наслідки процесу мислення – його результат

В.Д. Пликін [1827, с. 19-23]

У цілому, *проблемна ситуація – це універсальний процес, характерний для всіх видів взаємодії, яка в її узагальненому вигляді постає енерго-інформаційним обміном між взаємодіючими системами*. Якщо розглядати суто людську проблемну ситуацію, то вона також зводиться до взаємодії – енерго-інформаційного обміну. При цьому, така взаємодія реалізується як на рівні мимовільно-автоматичному, так і довільно-контрольованому. На рівні мимовільно-автоматичному взаємодія відбувається як реагування типу "стимул-реакція", коли відповідний стимул викликає мимовільну реакцію, що позбавлена ознак проблемності та реалізується на безсвідомо-автоматичному рівні.

Дійсна проблемна ситуація виникає тоді, коли взаємодія набуває вигляду довільно-контрольованої реакції, в якій беруть участь свідомо-вольові, мислительні психічні процеси. Проблемну ситуацію як енерго-інформаційний обмін при цьому можна інтерпретувати за допомогою відомої інформаційної теорії емоцій П.В. Симонова.

Якщо взаємодія у системі "людина – середовище" реалізується на мимовільному рівні, коли ситуація взаємодії є повністю передбачуваною та логічно однозначно визначеною, то емоції не виникає, а реакція відбувається спонтанно-автоматично, симультанно (миттєво). І навпаки, коли ситуація взаємодії є непередбачуваною, невизначеною, тобто коли виявляється дефіцит інформації про ситуацію як подію, то це викликає ескалацію емоцій, а сама така ситуація потребує вирішення із включенням свідомо-вольових, мислительних психічних механізмів психічної діяльності. Саме таку ситуацію і можна назвати проблемною. В такому випадку процес вирішення проблеми

на інтеріорізованому рівні формальних операторів реалізується як мислительний право-лівопівкульовий процес.

При цьому проблемна ситуація можна набувати вигляду як а) навчально-проблемна (навчальна, виховна задача), так і б) як реально-проблемна. У випадку (а) результат вирішення навчальної проблемної ситуації попередньо відомий й спрогнозований. Цей процес можна назвати алгоритмічно аналітичним, оскільки він уподібнюється аналітичному судженню формальної логіки, в рамках якої можна говорити про аналітичні та синтетичні судження, які виявляються пов'язаними нерозривним чином, коли аналітичне розгортання думки виявляє лише те, що було в ній приховано в синтетичному вигляді [2606], коли в логіці процес і результат еквівалентні, тобто доказ є лише механічним засобом полегшити розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена [469; 472]. Так, наприклад, проблемна ситуація, пов'язана із вирішенням математичної теореми Піфагора, несе в собі її вирішення у латентному вигляді: "Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об'єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах" [див.: 2606, с. 185-187; 2764].

У випадку (б) реально-проблемної ситуації процес її вирішення можна назвати синтетичним, оскільки він попередньо не спрогнозований і потребує реально нових результатів. Тому сам процес такого вирішення постає творчим синтетичним мислительним актом.

Відтак, можна сказати, що будь-який алгоритмічний мислительний процес вирішення навчальної задачі є процесом не мислительним, не творчим. Цей процес відбувається як алгоритмічний формально-операційний акт (який притаманний не тільки людям, але й тваринам) розв'язання проблеми за попередньо сформованими формально-операційними алгоритмами. Цей процес, по суті, є розгортанням систем попереднього досвіду, які організуються на основі часових нервових зв'язків "стимул – реакція".

Реально мислительний акт – це процес творчий, синергетичний, в якому беруть участь протилежні пізнавальні стратегії – право- і лівопівкульова, що дає вихід у сферу їх синергетичного синтезу – метаситуативної (надситуативної) цілісності, яка характеризується творчими, реально новими, емерджентними результатами – системними властивостями цілого.

Відтак, вирішення реальної проблемної ситуації можна вважати творчо-мислительним актом, моделювання якого передбачає побудову універсальної моделі мислительного (творчого) акту. Це доцільно здійснити за допомогою зазначеної вище інформаційної теорії емоцій П.В. Симонова, експериментальні дослідження якого довели, що права півкуля головного мозку людини орієнтується на високочастотні (енергетичні) сигнали. В той час як ліва півкуля реагує на низькочастотні (інформаційні: інформація у межах теорії інформації визначається як міра частотності тих чи інших подій, що "несуть" у собі тим більше інформації, чим рідше вони трапляються) сигнали середовища.

Таким чином, з певною мірою спрощення, можна сказати, що якщо проблемна ситуація характеризується високочастотним інформаційним спектром (тобто людина стикається із звичайною, добре відомою подією, наслідки-результати якої легко передбачений), то вона сприймається на рівні автоматичному, підсвідомо-правопівкульовому. При цьому це не потребує активації право-лівопівкульових емоційних процесів. Якщо ж частотність сигналу починає знижуватися (людина стикається із подією не зовсім відомою), то це зумовлює активізацію лівої півкулі (що орієнтується на низькочастотні сигнали). Активність лівої півкулі, будучи процесом, реалізується

як хвильова синусоїдальна сутність, тобто вона не може довго триматися на високому рівні і починає зменшуватися. Це підвищує активність правої півкулі – емоційно-енергетичні (підсвідомо-інтуїтивно-польові) механізми правої півкулі починають активізуватися для "з'ясування" наслідків-результатів проблемної ситуації – це і є емоція.

Перехід від активності лівої і правої півкуль виявляє граничну нейтральну точку взаємного перетину, переходу право- і лівопівкульової функцій, де вони виявляють функціональну синхронізацію, що постає процесом медитативно-надсвідомим, в якому інформаційно-енергетичні сигнали півкуль отримують взаємне перекодування, коли вирішення проблеми на правопівкульовому рівні у вигляді образних операторів отримує трансформацію на рівні лівої півкулі у вигляді абстрактно-логічних операторів. Однак, це відбувається тільки за умови актуалізації нейтрально-проміжного психологічного стану функціональної синхронізації півкуль – стану надсвідомості, який постає віртуальним органом, елементом головного мозку людини. В ньому реалізується дипластія, єдність протилежностей, що постає парадоксальним медитативним процесом.

Зазначимо, що медитація як генерація стану "порожнечі", "мислительного вакууму", як засвідчують відповідні джерела, передбачає актуалізацію стану парадоксу. Тому у процесі вирішення проблеми наявним є як емоційна реактивність й активність абстрактно-логічних операцій, так і актуалізація особливого психологічного стану, який можна у певному сенсі співвіднести с такими поняттями, як диво, таємниця, сутінкове багатозначне невизначене мислення та ін.

Модель мислительного акту можна побудувати на основі логічного квадрату (див.: додаток А, де ми обґрунтовуємо універсальну модель буття). Річ у тім, що логічна координація будь-яких суперечливих відношень між суперечливими поняттями (феноменами) можна уявити у вигляді логічного квадрату, який оперує чотирма видами понять (суджень) – загально- і частковостверджувальним та загально- і частково заперечним судженнями. Протилежні (контрарні) поняття – це несумісні поняття, між якими можливо дещо третє, серединне (наприклад, чорний та білий кольори, між якими постає кольорова гама). Суперечливі (контрадикторні) поняття – це несумісні поняття, між якими немає серединного перехідного поняття ("білий – небілий") [1110, с. 486-487]. Суперечливі поняття формують наступну координацію: білий – небілий, тобто будь-який колір окрім білого і чорного. Це можна подати у вигляді логічного квадрату (рис. 3.51).

Таким чином, ліву півкулю можна умовно зіставити з загальностверджувальним судженням, праву – із загальнозаперечним, не-праву – із частковостверджувальним, а не-ліву – частковозаперечним.

Ліву півкулю можна вважати виразником абстрактних понять найбільшого ступеня абстрактності, тобто таких, які не мають конкретно-матеріального втілення в нашому світі (це – матерія, простір, рух, час, любов, відвага та ін., крім того такими можна вважати формальні оператори абстрактно-логічного мислення – його закони-аксіоми). **Не-праву** півкулю можна зіставити з абстрактними поняттями, які мають певне конкретно-матеріальне втілення – дерево взагалі, клас дерев, вогонь як такий та ін.

Праву півкулю можна зіставити з образами, які максимально наближені до конкретних предметів, а **не-ліву** – із частковими образами конкретних предметів, тобто із їх символами. **Ліва+права півкуля** – це парадокально-медитативний ("вакуумна активність") стан їх функціональної синхронізації.

Відтак, рух півкульової активності у момент вирішення проблемної ситуації потребує задіяння таких аспектів:

а) абстрактні категорії максимального ступеня абстракції (які потребують засвоєння в освітньому процесі) – активність лівої півкулі;

б) абстрактні категорії, що мають певне конкретне втілення – це предмети як представники відповідних класів предметів (наприклад, дерево взагалі, як представник класу рослин, що, у свою чергу, потребує відображення людиною більш вищого біологічного класу, в якому клас рослин постає підкласом, і так далі) – активність не-правої півкулі;

в) образи конкретних предметів – активність правої півкулі;

г) символи предметів – активність не-лівої півкулі;

д) парадокси, амбівалентності, суперечності, невизначеності (права півкуля + ліва півкуля).

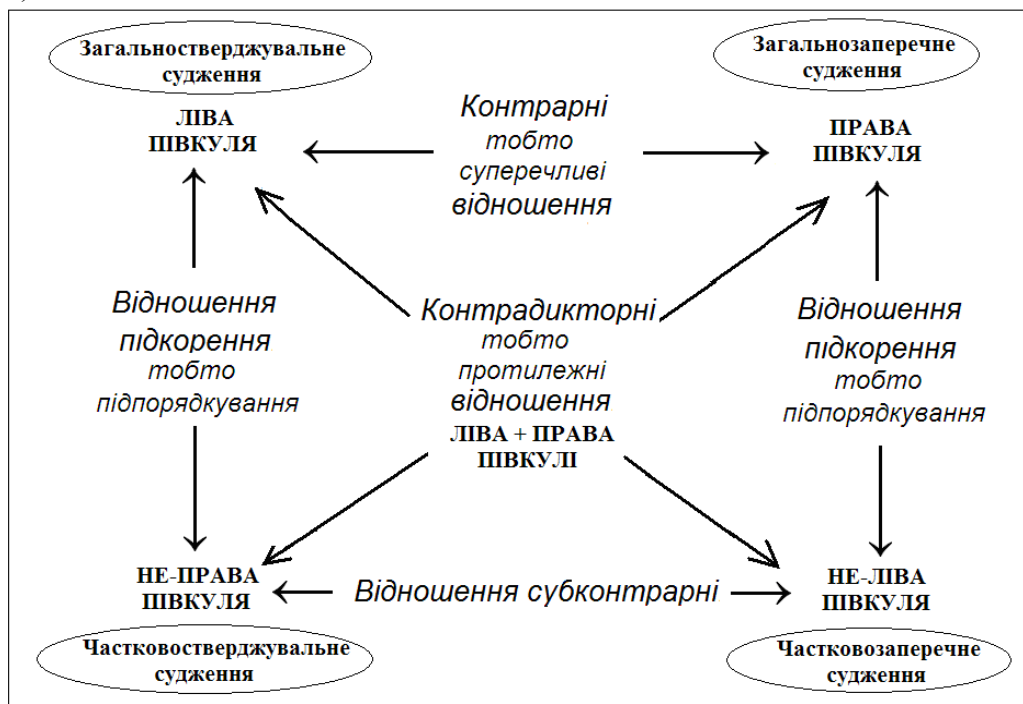


Рис. 3.51 Логічна координація відношень між функціями правої і лівої півкуль

При цьому, рух думки (психічної активності) між цими аспектами і є процесуальним алгоритмом вирішення проблемної ситуації. Цей рух передбачає оперування в процесі переходу такими аспектами, як:

1) всезагальними абстрактними поняттями (що на найвищому рівні виявляє Абсолют як всезагальну парадоксальну категорії, яка характеризується найбільшим ступенем абстрактності та має ціннісні характеристики, поєднуючи абстрактно-логічний і ціннісно-мотиваційний аспекти);

2) абстрактними поняттями предметів та їх класів;

3) образами предметів;

4) символами предметів;

5) парадоксами, амбівалентностями.

При цьому, перехід між першими чотирма аспектами здійснюється через п'ятий проміжний аспект. У результаті чого маємо сім етапів вирішення проблемної ситуації, які у розгорнутому чи стгорнутому вигляді має вмещувати п'ять зазначених аспектів, включаючи категорії Абсолюта. Суттєво, що цей процес відповідає психофізіологічним особливостям переробки інформації людиною. Так, П.В. Симонов експериментально показав зсув фокусу максимальної активності головного мозку людини у процесі вироблення умовного рефлексу [2123; 2124] від лівої півкулі (ЛП) до правої (ПП), від неї до лівої, а від неї – знову до правої.

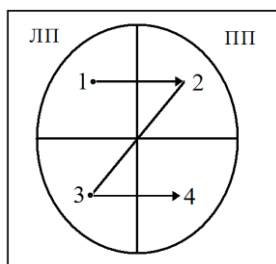


Рис. 3.52 Схема зсуву фокусу максимальної активності у процесі вироблення умовного рефлексу

Це пояснюється інформаційною теорією П.В. Симонова [2115; 2123; 2124; 2125; 2126], який наводить таку схему функціональної спеціалізації структур мозку, що беруть участь в генезі емоційних реакцій:

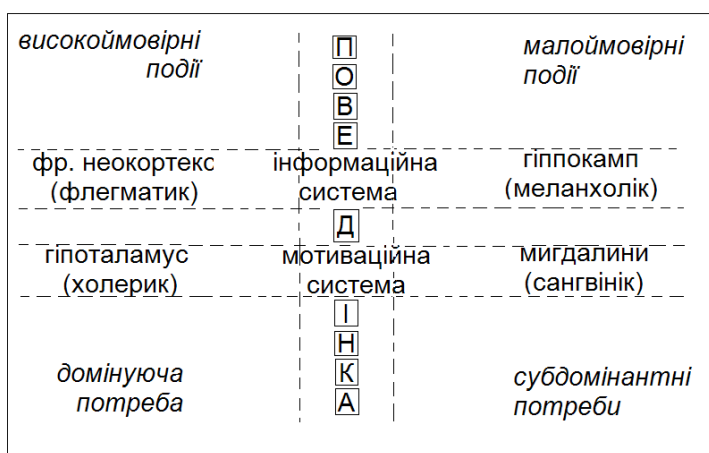


Рис. 3.53 Схема функціональної спеціалізації структур мозку, що беруть участь у генезі емоційних реакцій у контексті інформаційної теорії емоцій

Подано дану схему на основі схеми конфігурації хвилі, де поведінка постає у вигляді хвилеподібного процесу:

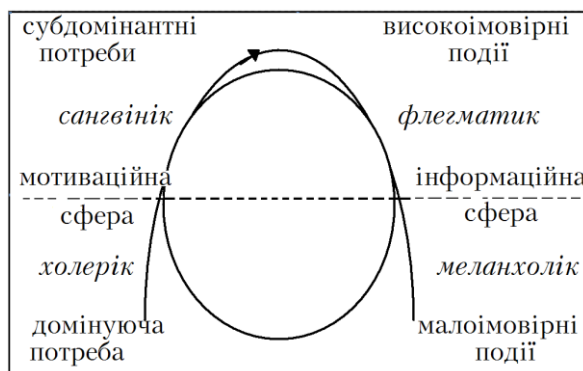


Рис. 3.54 Схема функціональної спеціалізації структур мозку у контексті хвильового процесу

Якщо брати до уваги, що, як вважає П.В. Симонов, права півкуля мозку відповідна за мотиваційну сферу (цілепокладання), а ліва – за вибір засобів досягнення цілі (і в той же час ліва та права півкуля забезпечують відповідним чином інформаційну та енергетичну регуляцію поведінки людини [80]), то схему П.В. Симонова можна інтерпретувати в контексті нашої концепції вирішення проблемної ситуації. Цікаво, що Кант приблизно в такій же формі уявляв собі координацію темпераментів: сангвінік суперечить меланхоліку, а холерик –

флегматику. Крім цього, сангвінік и холерик, а також меланхолік и флегматик при сполученні один з одним "нейтралізуються" [969, т. 6].

Для того, щоб поглибити розуміння поданої логічної координації, розглянемо нашу *модель штучного розуму*.

Світ як інформаційна сутність може бути проаналізований із позиції диференціації інформації сенсорних модальностей і субмодальностей (таких, як візуальна, аудіальна і кінестетична модальності, кожна з яких виявляє певні субмодальності, наприклад візуальна модальність включає яскравість зображення, чіткість, фокус, розмір зображення й ін.), а також всій інформації, яка надходить людини, на континуальні (правопівкульові) і дискретні (дискретні) аспекти. У моделі штучного розуму інформація про дискретний аспект світу кодується за допомогою цифрових методів і опрацьовується цифровим комп'ютером. Тут інформація постає принципово визначеною сутністю, що оброблюється машинним чином на основі класичної двозначної, двоїстої лівопівкульової логіки ("чи-чи", "так-ні"). Інформація про континуально-цілісний аспект світу кодується за допомогою аналогових, нечітких правопівкульових методів і опрацьовується аналоговим комп'ютером.

Взаємодія між цифровим і аналоговим комп'ютерами здійснюється на основі квантового комп'ютера, що розробляється корпорацією ІМВ [див.: 878]. Йдеться про обчислювальний прилад, що використовує п'ять атомів у якості процесора і пам'яті і працює на значно вищих швидкостях, ніж сучасні комп'ютери. Слід зазначити, що принцип роботи квантового комп'ютера заснований на обертанні електронів або атомних ядер синхронним чином в протилежних напрямках, що можна використовувати в якості програмуючого принципу. Унікальність квантового комп'ютера полягає в тому, що частки, які обертаються, виявляють ефект суперпозиції, тобто взаємного накладення і можливості обертання в протилежних напрямках одночасно. Тут дві протилежні інформаційні позиції можуть існувати одночасно, тобто один квантовий біт може приймати два протилежних значення одночасно, що відповідає такій парадоксальній людській властивості, як дипластії – здатності поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени.

Слід відзначити, що в онто- і філогенезі людини розвиток йде від правопівкульового, першосигнального аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, другосигнального аспекту, а від нього – до півкульового синтезу. Якщо взяти до відома, що права півкуля функціонує у теперішньому часі зі спрямованістю до минулого, а ліва – у теперішньому часі зі спрямованістю до майбутнього [349], то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від споконвічного прокляття Хроносу.

Дана універсальна схема розвитку показує нам, яким чином побудувати штучний розум у процесуально-генетичному плані. Свою еволюцію штучний розум починає з позиції аналогового комп'ютера, база даних якого завантажена континуальною інформацією про світ, що порціями за відомим алгоритмом (що впливає із стадівальних особливостей розвитку людини) постійно переводиться в базу даних цифрового комп'ютера і трансформується там за відомим алгоритмом в інформацію дискретного типу (принцип гібридного аналого-цифрового комп'ютера). А вона, у свою чергу, здійснює цикл колооберту, тобто взаємодіє з аналоговою інформацією, що породила її, на основі потужностей квантового комп'ютера, який у даному випадку одночасно опрацьовує два полярних види інформації, що одночасно надходять з аналогового і цифрового комп'ютерів.

Отже, має місце розподіл інформації про світ на два потоки, один із яких надходить на цифровий комп'ютер із метою дискретизації, а інший – на квантовий

комп'ютер, котрий виражає функціональну єдність двох протилежних комп'ютерних типів – аналогового і цифрового. Даний процес нагадує принцип “розщеплення енергії” сенсорної інформації, яка надходить в організм, на частину, що спрямовується в кору головного мозку (у нас це цифровий комп'ютер) і на другу частину, що потрапляє в ретикулярну формацію – у нас це квантовий комп'ютер, який можна вважати за його поліфункціональною природою прототипом ретикулярної формації, котра виконує складні інтегральні функції; її нейрони мультимодальні і реагують на стимули різноманітних сенсорних модальностей [1921, с. 316]. Одночасно на квантовий комп'ютер подається й інформація з аналогового комп'ютера, де вона взаємодіє з такою, яка надійшла з цифрового комп'ютера. Процес даної взаємодії полярних типів інформації і можна назвати мисленням, що тут реалізується на основі квантових процесів. Даний висновок у цілому узгоджується з висновками квантової фізики, котра підтверджує, що властивості Всесвіту на його фундаментальному квантовому рівні подібні до властивостей мислячого мозку, а квантова реальність у психіці відіграє ключову роль [2510]. При цьому дослідження нейродинаміки мозку людини виявляють принципову ідентичність принципу цілісності існування Всесвіту як голографічного універсума і такого ж принципу функціонування мозку [2724]. Л.Г. Домаш висловив догадку про деяку аналогію у властивостях вакуумного стану квантового поля з так званим станом чистої свідомості [див. 2510, с. 103]. Подібно до квантового фундаменту Всесвіту, де квантові системи координуються несиловим імплікативним чином, так само і мислення постає несиловим процесом з точки зору термодинаміки, тобто виявляється “енергетично безкоштовним феноменом” [2510]. Одна з властивостей елементарних часток – це спин. Несилові ефекти, які обумовлені законами, що керують кореляцією спинів часток, співвідносяться з такими ж несиловими ефектами мислення [1518].

Ще один із надзвичайних феноменів мислення в плані його квантових властивостей – це його відкритість Усесвіту, який постає цілісним неподільним комплексом на його фундаментальному квантовому рівні [2510]. Тобто мислення і світ пов'язуються за принципом взаємної співпричетності, або принципу космологічного доповнення. Тому будь-яка спроба звернення до квантового носія інформації в квантовому комп'ютері призводить до руйнації (порушення) цієї інформації. Крім того, феномен квантової пов'язаності (або квантової телепортації) приводить до того, що пара квантів може нести інформацію один про одного, незалежно від того, де вони знаходяться. Тобто в плані квантових властивостей мислення воно виявляється інтегральною частиною Всесвіту, фундаментом котрого виступає квантовий рівень.

Ефект принципу взаємної співпричетності виявляє творчий статус мислення, що відбивається в квантовому “парадоксі Миши”. А. Ейнштейн писав, що якщо, відповідно до квантової теорії, спостерігач створює або частково створює те, що спостерігається (коли спостерігач і те, що спостерігається, складають єдине ціле; подібно до цього Буддизм учить, що око і сонце, яке це око спостерігає, є єдиним візерунком, цілісним нерозривним комплексом), то Миша може створити, трансформувати Всесвіт, просто подивившись на нього. Виходячи з цього нобелівський лауреат Ю. Вігнер наполягає на тому, що квантова теорія доводить існування універсальної космічної свідомості: оскільки будь-яке спостереження передбачає існування спостерігача і свідомості, то у створенні Всесвіту повинний був бути присутнім спостерігач – Вища свідомість [див.: 2348, с. 105-130].

Далі результат взаємодії двох видів інформації з квантового комп'ютера передається по двом каналам на два інших комп'ютера – аналоговий і цифровий (що пов'язані зі своїми аналогами), тобто має місце повторна дія ефекту “розщеплення енергій”, коли інформація з невизначеного стану в базі даних квантового комп'ютера знову набуває статусу визначеної (тобто структурованої за аналоговим та цифровим принципами) в операційній площині аналогового і цифрового комп'ютерів. Взаємодія

між цією новою, визначеною інформацією, з такою, що міститься в цифровому та аналоговому комп'ютерах, виявляє повний цикл інформаційного перебігу у системі штучного мозку, схема якого репрезентується на рис. 3.55. Ця схема (котра має багато спільного зі схемою Ю.М. Бородяньського [340]) відповідає гіпотезі суб'єктивно пережитих феноменів, що виникають у результаті синтезу різноманітних видів інформації в ключових для даної психічної функції зонах кори головного мозку; синтез інформації забезпечується спеціальною організацією процесів мозку, що включає кільцеве прямування нервових імпульсів по структурах мозку [911].

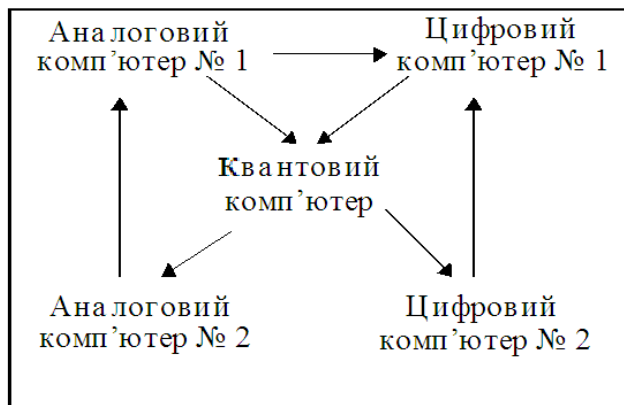


Рис. 3.55 Модель штучного розуму

Аналогові комп'ютери № 1 і № 2 виконують роль зовнішнього середовища й одночасно першої сигнальної системи, людської підсвідомості (або безсвідомого: психологічний принцип екстравертованості, що відповідає в плані концепції локусу контролю Л. Рорті екстернальності), на рівні якого людина і зовнішнє середовище складають одне ціле (що фіксується квантовим принципом співпричетності, який знаходить свій відбиток у феномені не причинних синхронічних зв'язках К. Юнга і В. Паулі), у той час як цифрові комп'ютери № 1 і № 2 виконують роль другої сигнальної системи, свідомості (психологічний принцип інтравертованості, яка відповідає в плані концепції локусу контролю Л. Рорті інтернальності).

Єдність підсвідомого і свідомого стратегій відображення й освоєння дійсності реалізується на рівні гіпотетичного віртуального органа – квантового комп'ютера, що, хоча і не має морфологічного втілення, є цілком реальною функціональною сутністю, яка відповідає квантовому принципу існування Всесвіту і розуму. Даний віртуальний орган співвідноситься з універсально-предметним кодом М.І. Жинкіна [833; див. також 621], який вважає, що саме в проміжній між першою та другою сигнальними системами зоні відбувається перекодування інформації, котра надходить із двох полярних джерел інформації – чуттєвого і вербального.

Зазначений вище аналіз проблеми вирішення проблемних задач, ситуацій дозволяє дійти таких **висновків**:

1. Життя людини складається із ланцюга проблемних ситуацій, коли кожен її поведінковий акт потребує розв'язання проблем – тривіальних чи принципово нових (що реалізується на довільному чи мимовільному рівнях). Тому психічна активність людини і, взагалі, будь-яка її діяльність передбачає реалізацію психічного механізму вирішення проблеми.

2. Проблеми та алгоритми їх вирішення доцільно аналізувати у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, оскільки з роботою півкуль можна співвіднести основні функції людського організму; відтак ця евристична концепція постає пізнавальним інструментом великого ступеня узагальнення.

3. Процес вирішення проблеми потребує перебігу інформації між півкулями головного мозку людини, тобто активізацію обох півкуль, їх функціональну синхронізацію – динамічний, метаморфозний, трансформаційний процес, який

передбачає взаємний перехід образу та знаку, емоційного та логічного, конкретного та абстрактного аспектів психічної активності людини.

4 Функціональна синхронізація півкуль головного мозку людини за наслідками енцефалографічних досліджень постає медитативним станом, що може розумітися як нейтральний проміжний (критична фаза) психічний стан між сном і бадьорістю.

5. Як засвідчують східні духовні практики [2477] (психологічний термінологічний апарат яких є набагато більш розвиненим і витонченим порівняно з сучасною психологічною наукою), ескалація медитативного стану, що приводить до просвітлення, передбачає розвиток парадоксального мислення і світорозуміння, та супроводжується підвищенням енергетичного тону людини (що свідчить про антиентропійні процеси, які при цьому відбуваються). Єдність протилежних психічних феноменів, що має місце у стані функціональної синхронізації півкуль, коли одночасно задіяні протилежні когнітивні стратегії, також виявляє феномен дипластії, парадоксу, що реалізується на рівні парадоксального мислення.

6. Головним завданням формування мислення як процесу інформаційно-узагальнюючого віртуального освоєння Всесвіту, поєднання всіх наявних форм буття у єдине ціле, сприйняття наявних життєвих ситуацій як цілісних гештальтів є розвиток дипластії, парадоксального мислення, логіки парадокса, що дозволяє поєднати у єдиному контексті різні і суперечливі моменти буття.

7. Потреба у розвитку парадоксального мислення впливає із закономірностей соціального сприйняття дійсності, відповідно до яких це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються стійко спотвореними. Тут можна говорити, наприклад, про теорію когнітивного дисонансу, когнітивної дистрибуції, різних механізмах психологічного захисту та ін., коли "ми *не* перероблюємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її таким чином, щоб вона задовольняла нашим раніше засвоєним уявленням" [131, с. 200]. У ситуації когнітивного дисонансу, наприклад, людина прагне звільнитися від амбівалентної, двоїстої, парадоксальної когнітивної ситуації через спотворення дійсності (це можна проілюструвати, наприклад, байкою про "зелений виноград"). Соціальна психологія виявила безліч прикладів щодо цих феноменів, коли у проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту дотримуватися двох ідей (психологічних станів), які суперечать один одному, – це значить "фліртувати з абсурдом", а люди, як помітив А. Камю, – це істоти, які витрачають своє життя для того, щоб спробувати переконати себе в тому, що їх існування не є абсурдним, тобто є сповненим певного сенсу. Для переборення когнітивної амбівалентності люди можуть дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій (це призводить до спотворення дійсності), чи змінити, **метаморфозним чином** трансформувати одну з них, у тому числі й шляхом генерації проміжної додаткової, часто парадоксальної, когніції між двома протилежними [131, с. 193-195, 200-204]. Реалізація останнього здійснюється саме через використання парадоксально-метаморфозного мислення. Відтак, процес адекватного прийняття рішення вимагає обов'язкового використання парадоксально-метаморфозного мислення.

8. Мислення як процес вирішення проблем є рухом до побудови нових сенсів як системної властивості цілого через поєднання різних і почасти взаємовикликаючих фактів, реалій, теоретичних об'єктів. Сенс же є поняттям телеологічним, цільовим. При цьому на рівні правопівкульових емоційних процесів мислення виявляє функцію передбачення, яка відповідає феномену "випереджувального відображення" П.К. Анохіна [96], що зближує мислення з квантовими процесами, феноменом несилової кореляції квантових систем. Загалом, у мисленні квантова (парадоксальна) реальність відіграє ключову роль (Г. Бейтсон, Ч. Мьюзес, Д. Сарфатті, Ю. Уінгер, Е. Уокер, І.З. Цехмістро та ін.).

9. Інтеграція у процесі мислення суперечливих один одному інформаційних елементів потребує наявності певного "нейтралізуючого" психічного механізму, який

актуалізує нечітку багатозначну логіку як здатність до висування різноманітних гіпотез, припущень. Цей механізм пояснює феномен катарситу (від грецьк. *katharsis* – очищення – пов'язані з отриманням задоволення від процесу і результату очищаючої, полегшуючої й ушляхетнюючої дії на людину різних чинників, що викликають відповідні переживання та ефекти; це поняття вперше використовувалося в старогрецькій культурі для характеристики деяких елементів містерій і релігійних свят та вживалося в ній у різних значеннях – магічному, містеріальному, релігійному, фізіологічному, медичному, етичному, власне філософському та ін.) як вирішення суперечностей. Якщо істина є єдністю протилежностей, якщо протиріччя вирішуються через боротьбу (взаємодію) протилежностей (що передбачає генерацію деякого нейтрального і парадоксального проміжного когнітивного стану, дипластії), то катарсис як механізм вирішення життєвих протиріч, проблемних ситуацій потребує наявності парадоксального мислення.

10. Вирішення проблеми, розв'язання завдання (якщо проблема, природно, має продуктивний, а не репродуктивний характер, тобто вона об'єктивно виявляє елемент новизни і її вирішення не здійснюється на автоматично-мимовільному рівні – у руслі вже вироблених умінь, навичок, психологічних установок щодо вирішення подібних проблем) – це творчий акт, творче мислення як бісоціативний, багатозначний, парадоксальний за змістом процес, що передбачає наявність інсайту, інтуїтивного осяяння, яке виявляє результат вирішення проблеми – у конкретно-образному (наприклад у процесі сновидінь) чи абстрактно-знаковому вигляді. При цьому передбачення у ході мислительного процесу відноситься до вищих рівнів пізнавальної діяльності людини [2302, с. 14]. З метою досягнення взаємної "прозорості" цих двох когнітивних стратегій важливим є розвиток у вихованців механізму взаємного переходу, перекодування образного й абстрактного (казково-метафоричного і знаково-символічного) способів сприйняття дійсності.

11. Процеси розв'язання творчих задач, наукові відкриття передбачають періоди пустоти, пасивності, тобто наявності певного "інкубаційного періоду", який можна назвати нейтральною (бездіяльнісною) фазою "мовчання" у процесі вирішення творчої задачі, яка виявляється у контексті активізації медитативного стану.

12. Повний цикл процесу вирішення проблемних завдань передбачає чергування трьох станів – правопівкульового – нейтрально-медитативно-парадоксального – лівопівкульового.

13. Важливим для розуміння зазначеної проблеми є інформаційна теорія емоцій П.В. Симонова, оскільки вона узагальнює сутність людини на енерго-інформаційному рівні: емоція людини – це результат недостачі інформації про актуальну подію, у яку людина інтегрована і яка створює певну проблемну ситуацію [2116]. Відтак, вирішення проблемної ситуації передбачає перехід від інформаційної регуляції поведінки людини (активність лівої півкулі) до енергетичної регуляції (активність правої півкулі), а від неї – до їх синтезу.

14. Навчання учнів та студентів умінню вирішувати проблемні завдання потребує формування в них певного динамічного стереотипу, що передбачає використання відповідного стимульного матеріалу, який має відповідати розглянутим психологічним особливостям процесу вирішення проблем. Цей стимульний матеріал ми проаналізуємо у подальшому.

15. Процес навчання вирішенню проблем – це творчий мислительний акт, який потребує відповідного циклічного руху думки (психічної активності), що передбачає оперування такими аспектами, як: 1) всезагальні абстрактні поняття (у тому числі Абсолют – найбільш абстрактна категорія, яка поєднує абстрактно-логічну і ціннісно-мотиваційну площини життєвої активності людини), 2) абстрактні поняття предметів та їх класів, 3) образи предметів, 4) символи предметів, 5) парадокси, амбівалентності.

3.2. Особливості використання проблемних ситуацій та задач в освітньо-виховному процесі

Творчість є цілісна, органічна властивість людської природи. Воно є необхідною приналежністю людського духу... Вона невіддільна від людини і складає з нею єдине ціле.

Ф.М. Достоевський

Мудрість – це здатність передбачати віддалені наслідки здійснюваних дій, готовність пожертвувати сьогоденною вигодою заради великих благ у майбутньому й уміння керувати тим, що керуване, не засмучуючись через те, що не може бути контрольованим.

Р. Акофф

Учитель і учень зростають разом: навчання наполовину учіння.

Із скарбниць Східної мудрості (“Чи Цзі”)

3.2.1. Задачі та їх типи

Не робіть з дитини кумира; коли вона виросте, то зажадає жертви.

П. Буаст

Форма правління, за якою ми живемо, складає частину нашого виховання.

К. Гельвецій

Хороше в людині доводиться завжди проектувати, і педагог це зобов'язаний робити. Він зобов'язаний підходити до людини з оптимістичною гіпотезою, нехай навіть і з деяким ризиком помилитися.

А.С. Макаренко

Життя – це арена проблемних ситуацій, які у плані актуальності їх вирішення постають як задачі. Як показав Л.М. Фрідман, проблемна ситуація і задача в структурному плані однакові, з тієї різниці, що елементами проблемної ситуації постають реальні об'єкти і реальний суб'єкт дії, а складовими задачі – знакові форми, в яких відображаються та моделюються елементи проблемної ситуації [2443, с. 84].

Задача як така – це мета, що поставлена в конкретних умовах та вимагає застосування відомого або винаходження нового способу для її вирішення. Для розв'язання задачі слід перетворити ці умови згідно певній процедурі. Задача включає мету (вимогу), умови (відоме) і шукане (невідоме), що формулюється у питанні. Між цими елементами існують певні зв'язки і залежності, за рахунок яких здійснюється пошук і визначення невідомих елементів через відомі. Задача стає логіко-психологічною категорією, коли пред'являється іншому суб'єктові і приймається їм до вирішення. Суб'єкт з метою швидкого розв'язання задачі переформулює, додатково визначає задачу, шукає (планує) спосіб її вирішення, що свідчить про включення процесу мислення, тому мислення нерідко трактується як здатність вирішувати задачі. У пізнавальній діяльності виділяються задачі перцептивні, мнестичні, мовні, мисленнєві та ін. При цьому задачі можуть виникати в практичній або теоретичній діяльності або створюватися навмисно (задачі навчальні, ігрові). Психологічна структура розв'язання задачі як проблемної ситуації крім складу вхідних в неї логічних процедур, характеризується евристичними процесами висунення і верифікації гіпотез (логічно усвідомлених і інтуїтивних), побудови планів і стратегій.

Навчальна задача – це мета, яку належить досягти суб'єктами навчального процесу за певних його умов. Основна відмінність навчальної задачі від інших полягає в тому, що її мета і результат полягають в зміні самого діючого суб'єкта, а не в зміні предметів, з якими діє суб'єкт учіння (Д.Б. Ельконін).

Задача педагогічна – це завдання, що формулюється педагогом, вихователем і спрямоване на формування певних позитивних властивостей особистості суб'єктів освітнього процесу. Педагогічні задачі поділяються на власне педагогічні і функціонально-педагогічні задачі. Перші пов'язані із зміною особистості учнів, з переведенням його з одного когнітивно-психологічного стану в інший, вищий за рівнем вихованості, навченості, розвиненості. Задачі функціонально-педагогічні пов'язані з вибором форм, методів і засобів реалізації власне педагогічних задач.

Задача пізнавальна – навчальна задача, яка передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання у навчальній діяльності зв'язків, відносин, доказів.

Задача творча – це така задача, для вирішення якої в науці або у системі досвіду людини ще немає загальноприйнятих правил і положень, що визначають точну програму її вирішення. Я.О. Пономарьов поділяє творчі задачі на два класи. Перший включає такі задачі, які можуть бути вирішені засобами планомірного використання усвідомлюваних способів і прийомів. Інший клас

складають ті задачі, суперечності яких глибші і вирішення обов'язково опосередкується неусвідомлюваними спочатку знахідками.

Проблемність задачі (що виявляє її творчий характер) для людини залежить від підготовки до її вирішення. Тому одна і та ж задача для однієї людини є проблемною, а для іншої – не є такою. Більш того, для одного й того ж суб'єкта певна задача у різний проміжок часу може представляти різний ступінь проблемності.

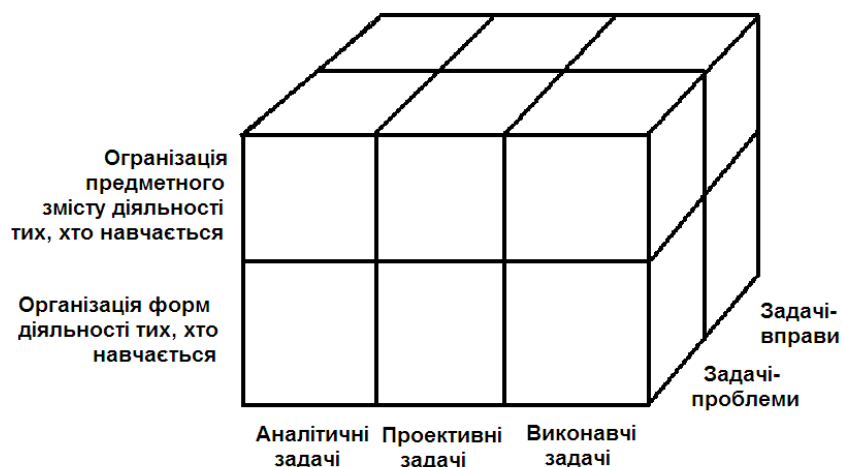


Рис. 3.56. Багатостороння модель типології педагогічних задач

Класифікація навчальних педагогічних задач, яку здійснює О.В. Матвієнко, передбачає їх диференціацію за цільовим призначенням, що дозволяє розрізняти: 1) аналітичні задачі (призначені виробити в учителя вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію); 2) проективні (конструктивні) задачі, які призначаються для того, щоб виробити вміння самостійно будувати способи розв'язання вже поставленої задачі, розробляти певний "проект" організації предметного змісту й форми діяльності; 3) ігрові, які передбачають моделювання реальної проблемної ситуації в навчальних цілях. За ступенем складності О.В. Матвієнко розрізняє задачі-вправи (коли перед студентом ставляться задачі, що моделюють прості ситуації з метою відпрацювання окремих дій і операцій) і задачі-проблеми (коли перед студентом ставляться задачі що моделюють складні, багатофакторні ситуації, метою яких є формування вміння аналізувати, проектувати і реалізовувати систему педагогічних дій). За характером їхнього змісту задачі розрізняються на задачі предметного змісту діяльності учнів та задачі різних форм діяльності учнів, їхніх міжособистісних стосунків [1455, с. 40-45]. Зазначене вище дозволило О.В. Матвієнко побудувати багатосторонню модель типології педагогічних задач (рис. 3.56).

3.2.2. Базові поняття теорії професійних виховних задач

Суть розв'язання виховної задачі полягає в забезпеченні переходу від деякого вихідного стану системи особистісних смислів і соціально-моральних цінностей до передбачуваного стану цієї системи...

І.Д. Бех

Справжнім вихователем є лише той, хто пробуджує у дитини дух, що дремає, і надає їй сили для органічного розвитку

П.П. Блонський

Учитель... може виховувати і навчати доти, доки сам працює над своїм вихованням і освітою

К.Д. Ушинський

Наукові дослідження в галузі психології і педагогіки достатньо переконливо підтверджують положення про те, що свідомо людська дія є насамперед усвідомлене вирішення певних задач (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов та ін.). Спираючись на цей фундаментальний висновок, ми розглядаємо і виховну діяльність – складову педагогічної діяльності, як постановку і розв'язання множини професійних задач у педагогічній системі. Дане визначення, потребує аналізу ряду понять, що становлять основу теорії професійних виховних задач з позицій загальної теорії задач як гілки системології.

Насамперед звернемося до поняття "ситуація". У психологічному плані "ситуація" – це "система зовнішніх відносно суб'єкту умов, які спонукають і опосередковують його активність"

[1927, с. 364].

Реалізація вихідних виховних функцій завжди відбувається в конкретних умовах виховної роботи педагога. Педагогічною ситуацією прийнято називати сукупність певних умов, обставин, стану, що склалися на даний момент. Одночасно ситуація характеризує процес взаємодії педагога і вихованців. Н.В. Кузьміна визначає педагогічну ситуацію як "реальні обставини у навчальній групі і в складній системі стосунків і взаємостосунків учнів, які необхідно враховувати при прийнятті рішення про способи впливу на них" [1224, с. 212].

Педагогічна ситуація перетворюється у виховну, якщо педагог зумів об'єктивно осмислити сукупність динамічних умов у колективі учнів, знайшов способи, що стабілізують середовище у групі, класі і сприяють формуванню особистості молодшої людини.

Ряд авторів розширюють поняття "виховна ситуація", яка, на їхню думку, "визначається суспільними і власне педагогічними умовами, що охоплюють так звані зовнішні умови, або педагогічне макросередовище і відповідні специфічні умови виховного процесу, так звані внутрішні умови, або педагогічне мікросередовище" [1770, с. 229]. Далі зазначається, що під виховною ситуацією слід розуміти стан виховного процесу у певний момент виховної взаємодії вихователя і вихованців, котрий характеризується просторовими, часовими та соціальними умовами. Виховну ситуацію розглядають і як фазу, і як складову виховного процесу, що виконує у ньому специфічні виховні функції.

Нам уявляється, що такий підхід поглиблює поняття "виховна ситуація". На думку В.С. Безрукової до виховних ситуацій у широкому сенсі відносяться і навчальні ситуації, а також і ті, що виникають і створюються під час позанавчальної діяльності учнів. Тобто, це ситуації, які охоплюють особистісні дії учня з цілому. Виховні ситуації, як далі зазначає автор, у позанавчальній діяльності учнів можна поділити на передбачувані і як такі, що виникли стихійно, а також на оригінальні і стандартні; на безконфліктні і конфліктні, критичні [200, с. 146].

Особливостям розв'язання виховуючих ситуацій присвячують свої дослідження Т.В. Задорожко, О.А. Гавриш, Л.І. Сосніна [996, с. 37-38], О.В. Лебедева [996, с. 42-44] та ін. На основі аналізу літератури сформулюємо визначення "виховна ситуація".

"Виховна ситуація" – це, по-перше, спеціально заданий педагогом стан виховного процесу в середовищі (групі) учнів; по-друге, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, обставин, взаємостосунків, що склалися на даний момент між суб'єктами виховного процесу, які цілеспрямовані вихователем на позитивні зміни в системі міжособових відносин і в особистісній сфері кожного з вихованців.

Далі перейдемо до стислому аналізу загального поняття "задача", а потім визначимо категорію "виховна задача".

Робота вихователя-професіонала охоплює множину ситуацій, обставин, які переважно знаходяться у співзгодженому, нормалізованому стані. Однак зовнішній вплив, що включає в себе взаємодію педагога і учнів, не завжди може співпадати з внутрішніми умовами, станом учнів (наприклад, може негативно позначатися поганий вплив сім'ї або обставин, що склалися у групі, класі). І, як наслідок, виникає розбіжність, неузгодженість у системі зовнішніх і внутрішніх чинників. Усунення подібної розбіжності є ніщо інше як процес розв'язання педагогом певної педагогічної задачі, яку можна уявити як мету діяльності вихователя за певних умов [1573, с. 15].

Саме таким чином тлумачиться поняття "задача" у психологічній літературі. При цьому задача включає в себе вимогу (ціль), умови (відоме) і шукане невідоме, котре міститься у запитанні. Визначені елементи знаходяться у певних зв'язках і залежностях між собою, за допомогою яких здійснюється пошук і виявлення невідомих елементів через завдані. У випадку пред'явлення задачі іншому суб'єкту, вона набуває характеру логіко-психологічної категорії.

Суб'єкт осмислює, переформулює, доповнює задачу і шукає спосіб її розв'язання й тим самим включається у процес мислення [1927, с. 119].

Поняття "задача" набуло широкого розповсюдження у психології мислення, психології навчання, психології виховання. Спираючись на теорію діяльності у наукових працях був розвинутий такий підхід до характеристики задач, який дозволив тлумачити поняття "задача" як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують активність суб'єкту. Категорія "задача" охоплює, не тільки зовнішні по відношенню до суб'єкту відношення, але й внутрішні для нього умови (в тому числі і ті, які прийняті ним зовні й ті, що сформульовані ним самим). Запропоноване нами означення "виховна ситуація" співвідноситься з даним тлумаченням поняття "задача".

У наш час у зв'язку із швидким розвитком системології, відбувається активне становлення загальної теорії задач як її складової. На думку Г.О. Балла, створюються необхідні передумови для ефективного використання задачного підходу до здійснення досліджень у різних галузях. Сутність даного підходу "... полягає у тому, що в кожній із ситуацій, які розглядаються: 1) виділяються

системи, які визначають собою задачі, а також системи, які забезпечують розв'язання цих задач; 2) вказуються якісні і кількісні характеристики виділених задач, а також засоби і способи їх розв'язання [178, с. 5]. Цей підхід забезпечує побудову навчаючих і виховуючих систем.

Розглянемо далі роль категорії "задача" в педагогіці. Частіше дане поняття вживається для опису певних форм навчального матеріалу і навчальних завдань. Поняття "задача" все більше проникає в дидактику [696; 1110; 1573; 1888; 2095; 2421; 2443; 2445; 2456; 2539; 2663]; особливо в процесі розгляду пізнавальних задач, які під керівництвом учителя перетворюються у власне пізнавальні задачі самих учнів, стимулюючи їх прагнення до пізнання нового, невідомого і до застосування цього пізаного у житті, в практиці. З позицій системології задача описується як система особливого роду, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у шуканому стані; б) модель потребового стану предмета задачі. Для позначення задачі, що розглядається як свого роду система, пропонується термін "задачна ситуаційна система" [178, с. 32]. Дане поняття водночас придатне для задач, що досліджуються в психології і в педагогіці.

Правомірно, на наш погляд, вживання терміну "задачна ситуація", яке використовує Г.О. Балл [178, с. 32]. На його думку, задачна ситуація – це деяка сукупність об'єктів, що припускають системне уявлення у вигляді задачі. Задачна ситуація виникає у тому випадку, коли прагнення до будь-якої мети зустрічає перепони і виникає потреба їх подолати, що дозволяє досягнути поставлену мету.

Педагогічна задача, на думку Н.В. Кузьміної [1227, с. 54] усвідомлюється як задача, коли виконуються наступні умови: 1) у процесі педагогічної діяльності виникають певні утруднення, подолати які можна декількома способами; 2) висувається вимога знаходження оптимального способу досягнення бажаного результату і з множини рішень, обирається одне, яке слугує критерієм; 3) має місце система обмежень при переході з одного стану в інший. Як обмеження виступають засоби, що обов'язково використовуються при розв'язанні задачі. Отже, процес розв'язання задачі можна уявити у вигляді пошуку виходу з проблемної ситуації або як процес досягнення мети.

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до проблеми "задача". Так, можна відмітити плідну пошукову діяльність у цьому напрямі вчених Л.Ф. Спіріна, В.О. Сластьоніна, Д.М. Гришина, Л.М. Фрідмана, М.Л. Фрумкіна, Є.М. Турецького, М.А. Степинського, П.В. Конанихіна, Г.Л. Павлічкової та ін. Так, Л.Ф. Спірін який багато років займається даною проблемою дає таке визначення педагогічної задачі. Це усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Однозначно – це й результат усвідомлення суперечностей між відомою метою роботи і невідомими шляхами досягнення цієї мети. Л.Ф. Спірін також вказує на дві сторони задачі: відомий зміст і невідомий зміст, тобто запитання. Він звертає увагу на те положення, що педагогічні питання пов'язані з виявленням сутності явищ виховання і навчання та шляхів досягнення певних педагогічних цілей [2208].

Виховна задача є видовою відносно педагогічної задачі, але разом з тим вона має і свої специфічні особливості. Останні полягають у тому, що розв'язання виховної задачі завжди передбачає позитивні зміни в особистості вихованця і виникнення новоутворень особистісного характеру в його поведінці, відносинах, діяльності.

Сформулюємо дане поняття. Виховна задача – це мета, задана педагогом-вихователем за певних умов (ситуації), котра передбачає перехід вихованця із вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку вихованості, що стимулює його до самостворення, саморозвитку.

Виховна задача також виявляє всі ознаки системного об'єкту, який має відповідні обов'язкові компоненти: 1) вихідний предмет задачі; 2) модель потрібного стану. Звернемо увагу ще на деякі особливості поняття, що досліджується. Виховна задача як і педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом утруднення, що виникло в даній ситуації, яке не має однозначного визначення співвідносин обставин і умов, котрі утворилися. Подолаття утруднення здійснюється шляхом знаходження оптимального способу його розв'язання. Виховна задача припускає мету, яка має своїм результатом не тільки усунення проблеми, конфлікту, але й пробудження потреби суб'єктів діяльності до самовиховання, саморозвитку. Це стосується не тільки вихованців, а й педагогів-вихователів.

Проаналізуємо деякі аспекти питання про особливості проблемної виховної ситуації і задачі, що дозволить поглибити наші уявлення про поняття, яке розглядається.

Виховна ситуація може носити проблемний характер у разі усвідомлення педагогом неможливості вирішити утруднення і суперечності, що виникли, засобами наявних знань та досвіду. Для розв'язання проблемної виховної ситуації вона повинна бути перетворена у виховну задачу. Тому слід встановити розбіжність, що існує між проблемою і задачею, які беруть свій початок у проблемній ситуації. Проблема усвідомлюється як така суперечлива ситуація, в якій мають місце

протилежні позиції при поясненні одних й тих же явищ і відносин між ними. Тобто проблема виражає діалектичну суперечність усередині єдиного явища або процесу. При цьому проблема, виховна ситуація потребує від педагога творчого знаходження нових засобів і способів діяльності. Педагог включається у суперечливе за своїм змістом середовище і шукає шляхи розв'язання цього протиріччя.

Виховна задача виникає в тому випадку, коли в педагогічній ситуації намічається можливість одержання позитивного результату, до якого можна дійти шляхом перетворення умов та обставин, що склалися. Задача виступає як знакова модель проблемної ситуації, тобто таке об'єктивне, яке можна передати іншому суб'єкту діяльності (в нашому випадку учню) і яке стає частиною змісту виховання і самовиховання.

Вихователю постійно доводиться ставити і вирішувати множину задач. І якщо навчальні задачі плануються раніше, то виховні плануються лише частково. Майстерність вихователя полягає в умінні перетворити педагогічну ситуацію у виховну задачу, тобто цілеспрямувати умови, що склалися на перебудову відносин, наближаючись до поставленої мети. Вихованець відчуває себе задоволеним, якщо педагог, спостерігаючи за кожним з них, відчує своєрідність кожного вихованця, його інтереси, запити і виходячи з цього, буде ставити перед учнями нові завдання й цілі, об'єкти дослідження, викликати нові почуття і переживання, буде розвивати у вихованців інтерес до самостійної постановки ними актуальних проблем, нових навчальних і професійних задач.

Уся атмосфера у групі, класі повинна сприяти пробудженню творчої енергії молодих людей, націлювати їх на оволодіння засобами самостійного прийняття рішень у реальному житті, в навчальній і виробничій діяльності. Соціальний статус старшокласника й учня професійної школи буде позначатися на специфічних умовах, обставинах, в яких вони діють. Це й буде позначатися на специфіці виховних задач у загальноосвітній і професійній школах.

Вище зазначалося, що виховна діяльність детермінована різними явищами, формами суспільного життя, соціальними змінами у суспільстві. Соціальні проблеми знаходять своє відображення насамперед у виховних ситуаціях-задачах, що виникають і відбиваються у поведінці, вчинках, діяльності, стосунках вихованців. Це зумовлює риси, які є загальними для всіх вихованців, що виражаються в основних закономірностях виховної діяльності.

Разом з тим зовнішній вплив відбивається опосередковано через внутрішні умови відповідно до принципу детермінізму, розробленого у працях С.Л. Рубінштейна [2012]. Даний принцип має ґрунтовне значення для характеристики виховної задачі-ситуації, яка концентрує в собі зовнішній вплив і внутрішні умови, що співвіднесені між собою певним чином. Таке розуміння детермінізму дозволяє розглядати виховну задачу як цілісну сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що відображають закономірності психічних процесів і різноманітних педагогічних явищ.

Аналіз будь-якої виховної ситуації, задачі потребує розкриття її внутрішніх умов, які завжди пов'язані з особистістю вихованця. Дослідження підтверджує, що внутрішні умови, які в кожній конкретній момент відбивають зовнішній вплив на особистість вихованця, і самі формувалися залежно від попереднього зовнішнього впливу. Такий підхід означає, що вплив, який спрямовується на вихованця будь-якою подією в житті, завжди зумовлений тим, що він до того пережив і передумав, тобто історією його попереднього життя, тим, яку внутрішню роботу він проробив. "Положення, згідно з яким зовнішні впливи пов'язані із своїм психічним ефектом, опосередковані через особистість, є тим центром, виходячи з якого визначається теоретичний підхід до всіх проблем психології особистості ..." [2012, с. 118].

Це свідчить про те, що виховні задачі, які визначаються педагогами-вихователями зумовлені подіями суспільного й особистого життя. Негативні явища, які накопичувалися у нашому суспільстві довгі роки, внаслідок панування адміністративно-командної системи, призвели до тяжких наслідків у сфері виховання. Стали переважати розбіжність слова і справи, соціальне лицемірство, режим одностайності, одноманітності. Водночас відбувалося розмиття раніше чітких орієнтирів у соціальній дійсності, що значно змінилася.

3.2.3. *Одиничне і типове в аналізі педагогічних ситуацій*

Слова потрібні, щоб спіймати думку: коли думка впіймана, про слова забувають

Чжуан-цзи

Складність творчої задачі полягає в тому, що людина має справу з відносно безкінечною кількістю ознак, кожна з яких може стати суттєвою для розв'язку задачі

Н.В. Кузьміна

Щоб навчити розв'язувати задачі, треба їх розв'язувати

Д.Пойя

Питання про співвідношення одиничного й типового при розгляді педагогічних ситуацій має велике теоретичне і практичне значення, оскільки всі виховні задачі беруть свій початок у педагогічній ситуації. Зважаємо, що спроби звести всю сукупність ситуацій тільки до загальних або тільки до індивідуальних особливостей є глибоко помилковими. Якщо кожен педагогічну ситуацію аналізувати як носія певного типу, до якого зводиться її своєрідність, то це призведе до відмови від розгляду "живої" реальної ситуації з усіма конкретними її проявами і до обмеження конструювання типології. Практичним наслідком прийняття цієї точки зору у виховній роботі може стати ігнорування індивідуальної своєрідності ситуації, оскільки педагог найчастіше буде мати справу з типовими випадками у практичній діяльності.

Якщо ж стати на точку зору переважання одиничного в ситуації, ми тим самим стикаємося з фактом безкінечності зовсім різних за характером педагогічних ситуацій, котрі не відображають загальні ознаки. Якщо педагогіка буде мати справу тільки з індивідуальними, одиничними ситуаціями, відмовляючись від розгляду типового, то вона фактично не зможе користуватися будь-якими узагальненими поняттями. У виховній роботі це могло б призвести до такої індивідуалізації виховного процесу, при якому не можна було б практично зробити ніякі узагальнення, бо індивідуальність, одиничність ситуації виступала б основою виміру.

Проблема розв'язується таким чином: одиничне й типове у педагогічній ситуації – це протилежності, які утворюють єдність. У філософській літературі розкрита діалектична єдність "окремого" й "загального". Відомо, що окреме не існує інакше як в тому зв'язку, який веде до загального. Разом з тим загальне існує лише в окремому, через окреме. Всяке окреме уявляється так чи інакше як загальне. Будь-яке загальне включає в себе якусь ознаку або сутність окремого. Будь-яке загальне лише почасти охоплює всі окремі предмети.

Кожна ситуація відноситься до певного типу педагогічних ситуацій, але разом з тим кожна із ситуацій уявляється своєрідною, неповторною. В одних випадках ми бажемо виділити загальне і характеризуємо ситуацію в цілому; в інших випадках, зазначаємо появу нових тенденцій у виховному процесі, підкреслюємо своєрідність нового в педагогічних ситуаціях. Наприклад, в останній час, у зв'язку з загальною потребою змінити пізнавальну ситуацію на краще, в навчальних закладах виникли, як результати пошуку, інноваційні форми та методи вирішення проблеми підвищення інтересу учнів до учіння, пізнання.

Сукупність педагогічних ситуацій відображають загальні тенденції, що відбуваються як у суспільстві, так і в системі педагогічної освіти. Однак у кожній ситуації чітко виступають і своєрідні риси, особливості, які притаманні даному колективу, групі учнів, їх віковим особливостям. І це багатоманітне переплетіння утворює індивідуальну, неповторну ситуацію.

Маючи на увазі педагогічні ситуації, слід розрізняти: 1) типовість окремих проявів, характерних для даної ситуації (узагальнення стосовно окремого, одиничного) і 2) типовість прояву для ряду ситуацій (узагальнення стосовно декількох задач-ситуацій).

Спочатку розглянемо типовість окремих проявів для даної ситуації. Насамперед слід відмітити, що найбільш чітко характеризує дану ситуацію саме типове в її проявах. А це означає: типовість в індивідуальності, одиничності і є те найбільш стійке, визначене, постійне. З цієї точки зору до типового можна віднести навички, вміння. Тобто, педагог може виділити у поведінці учнів даної групи типові риси, наприклад, організованість, відповідальність. Проте, якщо поведінка учнів цієї групи різко погіршується, то педагог може розглядати ці прояви як раптові, які є для них нетиповими, нехарактерними.

Типовість також означає показовість, яскраву вираженість характеру ситуації в цілому або в його суттєвих особливостях. У цьому випадку слова "типове" і "характерне" вживаються як синоніми. У педагогічних ситуаціях може бути множина типових і характерних подробиць у поведінці учнів, наприклад, єдність дій; однак це не означає простоту і схематичність ситуації. Характер прояву ситуацій може бути надто складним, суперечливим.

Оскільки властивості особистості вихованця змінюються з віком, то відповідно може змінюватися і типовість їх окремих рис і проявів. Ці особливості стосуються підлітків, юнаків, які

вступаючи в училище, коледж, входять у нові життєві взаємостосунки. Останнє накладає відбиток на їх характер, поведінку, роблячи в них типове новим, а багато із старого перестає бути типовим для цього підлітка. Подібні зміни залежать від життєвих умов і насамперед від умов виховання. Нерідкісні випадки, коли учні переходять із шкільного колективу в училище, коледж, і "набувають" у собі нові риси, які стають для них типовими.

Таким чином, типовим для ситуації, як і для учня в його діяльності і в свідомості є те, що виявляється найбільш показовим, що має певну усталеність, цілісність. Проте, це типове не є щось нерухоме, статичне, раз і назавжди задане, воно як і все у природі підлягає зміні. Типове, як вже зазначалося, може набути типового і для цілого ряду ситуацій і для конкретної ситуації. Тобто, характеризуючи ряд ситуацій, ми виділяємо не тільки окремі, але й групові типові ознаки, котрі відобразилися у даній ситуації.

Отже, перше – це наявність в окремому деяких спільних ознак, що визначає типовість. Ця спільність може бути розповсюджена на різні ситуації, які створюються (проявляються) в різні періоди життя учнів. Кожен віковий період в розвитку молодих людей відрізняється особливими рисами, ознаками. Ситуація дорослення, наприклад визначається залежно від соціальних умов і індивідуального життєвого шляху. Деякі ситуації не без підстави називають типовими, серед них ситуація створення успіху в пізнанні, ситуація морального і професійного вибору, орієнтування, організації творчої справи тощо. Однак типові ситуації в нових соціальних умовах набувають нові ознаки, прикмети, властивості, прояви. У межах одного вікового періоду можлива множина різновидностей типових ситуацій.

Друге: типове – це характерне для ряду ситуацій. Говорячи про типове, доречно зазначити, що не все в даних ситуаціях є типовим, узагальненим. Є ситуації, в яких типове виражене яскраво, в інших менш яскраво.

Третє: типове являє собою певну єдність, цілісність. Вирішальне значення при цьому має правильна оцінка конкретної ситуації – уміння охопити її характерні риси в цілому. Справжній професіонал-вихователь спроможний побачити у кожній ситуації прояв типового, узагальненого, глибоко зрозуміти її сутність, властивості, прикмети, причини її виникнення. Слід розрізняти єдність і цілісність типової ситуації – від єдності та цілісності інших нетипових ситуацій.

Четверте: типове – пластичне, мінливе, носій суперечливого, вирішення яких передбачити нелегко. Всі чисельні чинники зміни ситуації-задачі і насамперед умови виховання впливають як на індивідуальне, так і на типове в ситуації. Педагог-майстер ніби заново відкриває для себе вічно нову сутність педагогічної ситуації, котра може набути нові властивості в зв'язку із зміною діяльності й ускладненими цілями. Тому вихователь має постійно знаходити нові варіанти використання методів, прийомів, нових засобів вирішення типових ситуацій, з тим, щоб не перетворювати їх у схему, стереотип.

П'яте: типове в ситуації завжди існує лише в окремому, поза яким воно було б пустою схемою. Типова ситуація втілює в собі реальні життєві події, які знаходять своє вираження в індивідуальному, окремому.

Тип – зразок. У цьому смислі за типами можна робити висновки про деякі родові ознаки ситуації. Тип – це ситуація, що втілює в собі характерні риси всіх тих ситуацій, які до них подібні; тобто така ситуація являє собою зразок роду.

Типова ситуація, що виникає у виховному процесі є суб'єктивним відображенням життєдіяльності вихованців. Типологічні прикмети дають можливість на основі аналізу виділити класифікацію виховних задач.

2.2.4. Типологія виховних задач

Людина, повнота досконалостей, дорівнює цілій природі.

Ф. Прокопович

...Виховання створене самим народом і засноване на народних починаннях, має таку виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях чи запозичені в іншого народу

К.Д. Ушинський

Розробка типології виховних задач відноситься до наукових проблем, що чекають свого вирішення. Про це свідчать дослідження в галузі психолого-педагогічних наук і потреби виховної практики викладачів, учителів загальноосвітніх і професійних шкіл. З точки зору методології науки цей пошук дуже важливий, бо тільки вирішення загальних питань призведе до ефективного розв'язання і часткових питань. Типологія виховних задач має, безумовно, практичне значення, бо виступає як могутній засіб для аналізу, синтезу й оцінки багатоманітних педагогічних ситуацій, що

виникають у динамічній педагогічній дійсності. Педагогічні задачі зможуть набути виховуючого характеру, якщо вчитель буде „озброєний” сукупністю основних наукових положень про структуру, властивості і типологію виховних задач. Поглиблене вивчення виховних проблем, задачних ситуацій допоможе вихователю в організації власної поведінки і взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Виховні задачі, як зазначалося раніше, є різновидністю педагогічних задач і беруть свій початок у педагогічних ситуаціях. У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації педагогічних і виховних ситуацій, задач. Розглянемо деякі з них, ураховуючи, що дана типологія тільки що починає розроблятися. На думку ряду авторів (Г.С. Костюк, Г. Нойнер, Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, М.М. Рибаківа, Л.В. Кондрашова, А.П. Акімова, Г.О. Балл, Л.Ф. Спірін, Ю.М. Кулюткін та ін.), незважаючи на різноманітність конкретних ситуацій педагогічного процесу, їх можна типізувати за деякими загальними ознаками. Останнє значно полегшує завдання доцільного вибору вчителем відповідних видів і методів виховання.

Так, Л.Ю. Гордін, Х. Штольц [1770, с. 230-231] вважають, що типізацію виховних ситуацій можна проводити за різними критеріями: за провідною педагогічною задачею, за етапами, що характеризують розвиток ситуації, за організаційною формою, котра лежить в основі ситуації, за рівнем розвитку особистості і колективу, тощо. Типові риси, як відзначають дані автори, можуть проявлятися і в ситуаціях морального вибору, і в конфліктних ситуаціях, і в ситуаціях, які називають змагально-творчими, проблемними. Завдання педагога-вихователя полягає в тому, щоб творчо й осмислено застосовувати методи, прийоми виховання і в цілому передбачати стратегію своїх дій відповідно об'єктивним вимогам ситуації. Вирішальне значення має правильна оцінка конкретних виховних ситуацій, уміння охопити її характерні риси і порівняти з іншими відомими типовими ситуаціями. Далі автори розглядають деякі типові ситуації та способи їх розв'язання.

Ситуація установки дозволяє педагогу підвести учнів до усвідомлення необхідності й особистої значущості завдань, які поставлені вихователем. У цій ситуації педагог звертається частіше до комплексу таких методів як прямі вимоги, інструктаж відносно дії, що виконується, роз'яснення смислу і значення передбачених справ, розкриття майбутніх перспектив діяльності та ін.

Ситуація орієнтування дозволяє вихованцям, спираючись на власний досвід, набуті знання, самостійно висувати нові рішення і пропозиції. Педагоги допомагають учням зорієнтуватися в певних умовах. При цьому вихователі частіше звертаються до учнів, використовуючи непрямі вимоги у формі прохання, поради, схвалення, натяку. Ситуація орієнтування порівняно з ситуацією установки сприяє вільному вибору учнями певної лінії поведінки в постановці і реалізації перспектив своєї діяльності.

Ситуація організації виховного заходу – це ситуація практичного виконання учнями дій спільно з педагогом, у процесі якої проводиться колективне обговорення справи, бесіди, змагання. В даній ситуації доцільно застосовувати методи заохочення, покарання, систематичний контроль. Учитель стимулює активність, відповідальність учнів, їх творчі можливості.

Ситуація корекції сприяє формуванню в учнів моральної оцінки і самооцінки, вміння долати недоліки у своїй поведінці. За цих умов застосовують поряд з методами побічної вимоги, методи позитивного прикладу, роз'яснення, етичної бесіди.

Ситуація самоорганізації (або самостимуляції). Остання є показник досить високого рівня розвитку як колективу, так і особистості кожного учня.

Заслуговує на увагу типологія педагогічних задач і ситуацій, що запропонована Л.В. Кондрашовою [1110], для студентів педагогічних вузів, котрі з одного боку, виступають як навчальні проблемні задачі, а з іншого – являють собою моделі реальних педагогічних ситуацій. Останні потенційно містять проблему, задачу. Виділені задачі співвідносяться з основними розділами курсу педагогіки спрямовані на формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх вихователів. Серед них задачі, які допомагають студентам усвідомити істотні ознаки педагогічних понять, основних теоретичних положень курсу педагогіки; задачі, пов'язані з плануванням, прогнозуванням, регулюванням, аналізом та оцінкою педагогічних ситуацій.

Важливе значення для нашого дослідження мають праці науковців-психологів. Упродовж багатьох років Е.Ш. Натанзон розробляла проблему психологічного аналізу вчинків учня і способи педагогічного впливу на особистість, спираючись на педагогічну спадщину і досвід В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка та педагогічний досвід учителів. Вона виділяє чотири види аналізу дій і вчинків учня: виявлення розвитку особистості; аналіз мотивів, зовнішніх обставин і душевного стану учня при здійсненні певних дій і вчинків; аналіз самих дій і вчинків; проявлення особистості окремих її властивостей у діях і вчинках. Е.Ш. Натанзон виокремлює цілу низку прийомів, що стимулюють розвиток учня у позитивному напрямі. Такий підхід орієнтує вчителів і студентів педвузів на вирішення загальних проблем формування особистості вихованців.

Л.Ф. Спірін, М.Л. Фрумкін, Г.Л. Павлічкова розглядають діяльність вихователя по розв'язанню ним типових задач у структурі етапів управлінського циклу [2208, с. 10-15]. Перший етап, пов'язаний із розв'язанням діагностичних задач, містить задачі на спостереження за вихованцями, організацію співбесід, використання опитування, вивчення навчально-творчих праць учнів, педагогічного експерименту, зіставлення фактів для діагностичних висновків. Другий етап, пов'язаний з цілепокладанням, містить задачі, змістом яких є загальнонаукові і набуті діагностичні знання для визначення певних конкретних цілей виховного впливу. Третій етап, пов'язаний з прогнозуванням і плануванням розв'язування задач, спрямованих на досягнення поставленої мети, включає відповідні задачі з визначенням необхідних умов досягнення мети, прогнозуванням зони найближчого розвитку вихованця, передбаченням активних форм, методів і прийомів подання пізнавальної інформації під час навчально-виховної роботи; плануванням різних видів діяльності учнів, груп, колективів; визначенням своїх взаємостосунків з вихованцями; організацією спільного планування педагогічного процесу з іншими педагогами; задачі підсумкового планування навчально-виховного процесу. Четвертий етап, пов'язаний з практичним утіленням розробленого плану, включає задачі-повідомлення інформації учням, навчання певним способам, прийомам роботи, стимулювання самовиховання учнів і надання їм педагогічної допомоги; задачі на взаємодіювання. Завершальний етап вміщує задачі на визначення ступеня досягнення поставлених цілей, виявлення недоліків і невикористаних резервів у педагогічній діяльності.

Свою класифікацію педагогічних ситуацій відповідно до основних аспектів управління навчальною діяльністю запропонували Ю.М. Кулкоткін і Г.С. Сухобська [1521, с. 50].

Типологія педагогічних ситуацій розроблена В.С. Безруковою на допомогу викладачам професійної школи [200, с. 139-146]. На думку автора, класифікації необхідні для того, щоб полегшити користування великими класами об'єктів, спростити їх запам'ятовування і проектування. Виділяються ситуації за місцем виникнення і протікання (на уроці, поза уроком, у гуртожитку, на вулиці); за ступенем проєктивності (ситуації передбачені, природні, стихійні); за ступенем оригінальності (стандартні, нестандартні, оригінальні); за ступенем керованості (жорстко завдані, некеровані і керовані); за складом учасників педагогічного процесу (учні-учні, батьки-учні тощо); за закладеними в них суперечностями (конфліктні, безконфліктні, критичні; останні в свою чергу поділяються на міжособистісні і всередині – внутрішньо особистісні). Далі зазначено, що більшість ситуацій має комунікативний характер, оскільки побудовано на мовленнєвому спілкуванні і спрямовані на взаємодію учасників виховних відносин.

М.М. Рибаківа пропонує класифікувати педагогічні ситуації і конфлікти стосовно виконання учнем навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності (ситуації або конфлікти в діяльності); щодо порушень учнем правил поведінки в школі, частіше на уроках і поза уроками (ситуації, конфлікти поведінки). Виділяються також ситуації, конфлікти, які виникають у сфері емоційно-особистісних відносин та у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності [2037].

Н.В. Жутікова на основі узагальнення практичного матеріалу виявляє чисельні стереотипи у взаємостосунках дорослих з молодшими, що призводять не тільки до викривлення характерів і життєвої долі молодших, але й до обтяжливості в ланцюгу причин і наслідків, усієї морально-психологічної атмосфери суспільства [850].

Слід також виділити ряд навчальних посібників, в яких розглядаються спеціально підібрані педагогічні задачі на допомогу вчителям, вихователям, студентам педагогічних навчальних закладів. Це збірники задач, практичних завдань Л.Л. Додон [752], Т.М. Куриленко [1247], Л.В. Кондрашової [1110], М.В. Даниленка, Л.І. Даниленко [696], С.М. Годника [590], Д.М. Гришина [640], А.Т. Маленко [1419], В.Ф. Святовець [2072], Е.Ш. Натанзон [1601], М.М. Поташніка, Б.З. Вульфова [1879], Л.Ф. Спіріна, М.Л. Фрумкіна, М.О. Степінського [2208], що побудовані відповідно до програми з педагогіки у вищих педагогічних закладах.

Особливо підкреслимо значення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського у розробці даної проблеми. Протягом усієї своєї практичної діяльності він накопичував виховуючі задачі ситуації у Павлівській середній школі разом зі своїми друзями-вихованцями. Вони включені практично у всі педагогічні праці видатного педагога. Разом з тим окремо вийшла книга В.О. Сухомлинського "*Хрестоматія з етики*", в яку увійшли оригінальні виховуючі твори в формі розповідей, новел, притч [2250]. Всі вони базуються на етиці, що спрямовує процес формування у молоді моральної свідомості, моральних стосунків, моральної діяльності, моральних цінностей. Хрестоматія націлює кожного вчителя на виховання дітей, підлітків, юнацтва духовно збагаченими, високоморальними особистостями. Книга являє собою строгу, логічно побудовану систему і охоплює такі напрями як аналіз множини людських учинків, моральних ідеалів, суспільних обов'язків людини, моральних відносин з старшими, особливо з батьками, вчителями. Розглядаються явища шкільного життя, які відображують своєрідність і неповторність кожної людської індивідуальності, акцентується увага на проблеми сенсу життя, значення праці –

найважливішого засобу становлення особистості, ролі таких провідних моральних категорій як почуття совісті, відповідальності, людяності, тощо [2250].

Світ казок, розповідей, легенд, притч добре сприймається вихованцями різного віку і містить у собі ситуацію морального вибору без зайвих моральних повчань. В.О. Сухомлинський при створенні хрестоматії враховував вікові особливості вихованців, світ їх захоплень, уявлень, інтересів. Талановитий педагог постійно звертався до народної спадщини, народного фольклору, що значно збагачувало його педагогічні праці.

Виділяємо й виховуючі задачні ситуації, які створено на основі етнопедagogіки, родинних традицій виховання дітей у дослідженнях народної духовної скарбниці К.Д. Ушинського, М.Г. Стельмаховича, Є.І. Сявакко, В.Ф. Святотцева, Г.М. Волкова, А.Е. Измайлова, І.Р. Вихованця та ін. Ці твори підкреслюють, що кожна епоха, кожна формація виробляла свої засоби, свою неписану або й писану науку виховного впливу на людську особистість. Народне слово, народна думка – світлі діаманти людської мудрості, що навічно закарбовані у казках, легендах, притчах, оповіданнях, через які педагоги збагачують виховну мудрість, накопиченою тисячолітньою історією.

Оригінальну систему психологічної допомоги, що отримала назву "позитивна психотерапія", розробив німецький психотерапевт Носсрат Пезешкян [1780]. Дана система була створена на основі міжкультурного підходу до психотерапії, сутність якого полягає в інтегративності, що приймає і примиряє різні конкретно-культурні образи людини і нормативні уявлення про її поведінку. Позитивність тут як цілісність, єдність у різноманітті, подолання всілякої однобічності стосовно внутрішньої картини людини і по відношенню до її життя в соціумі. В умовах нашої багатонаціональної і багатоконфліктної країни, де кожен день мають взаємодіяти різні культурні і поведінчасті орієнтації, міжкультурний підхід викликає особливий інтерес.

Головними засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкян вбачає у використанні повчальних історій, казок, оповідей, саг, міфів, притч, байок країн Сходу. Автор відзначає, що споконвічно люди використовували повчальні історії як засіб виховного впливу. За його допомогою в свідомості людей закріплювалися моральні цінності, правила поведінки і які, таким чином, допомагали розв'язувати міжособистісні конфлікти, долати життєві труднощі. Вони нерідко заміняли добру пораду або суворе засудження. Отже, ці засоби народної педагогіки і народної психотерапії були використані Пезешкяном цілеспрямовано та свідомо у психотерапевтичній практиці при аналізі конфліктів і як самодопомога людині.

Для нашого дослідження міжкультурний підхід також має велику цінність, бо поряд із культурним середовищем існує і виховне середовище, у межах якого кожен народ створює свою систему культури, виховання, до якої, слід поступово залучати й молодь, вчити її знаходити гуманні засоби вирішення міжособистісних конфліктів і самодопомоги.

Такий же позитивний гуманістичний підхід до суперечливих виховних проблем ми знаходимо в працях В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка, Ш.О. Амонашвілі, зокрема в їх звертаннях, листах до молоді, своїх дітей, молодих учителів. Такі ненав'язливі поради, побажання містять мудрі заповіді щодо гармонізації взаємин між людьми.

Становить певний інтерес типологія педагогічних ситуацій, розроблена Б.Т. Лихачевим [1326, с. 36-37] на основі взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов. Під зовнішніми причинами ним розуміється сукупність суспільних і природних явищ, з якими взаємодіє індивід. До них він також відносить і життєві стосунки, систему педагогічних стимулів, вплив засобів масової інформації та ін. До внутрішніх умов автор відносить анатомо-фізіологічні задатки, особливості вищої нервової діяльності, а також погляди, переконання, морально-етичні ідеали і відносини, здібності, риси характеру, індивідуальні особливості, що склалися в процесі розвитку особистості.

На думку автора, взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників може бути як позитивною, так і негативною і навіть нейтральною. Б.Т. Лихачев підкреслює, що сутність справжньої педагогічної взаємодії полягає в тому, що вона виступає як ведучий початок, каталізатор стосовно внутрішнього світу дитини, активізуючи її діяльність, яка спрямована на саморозвиток, виховання особистості.

Перша – найбільш типова ситуація, коли зовнішній вплив відповідає життєвим перспективам, можливостям дитини. Такий вплив приймається нею і перетворюється в дійсний стимул її активності, вдосконалення і збагачення внутрішніх умов. Це формує найбільш ефективну взаємодію, котра приводить до міцної єдності внутрішнього і зовнішнього, до стабільності, усталеності поведінки особистості. Педагог і вихованці в даному випадку виступають як односторонні, співтворці.

Інша типова ситуація виникає тоді, коли зовнішній вплив не співпадає із стійкими настроями і прагненнями дитини. У цьому випадку необхідна спеціальна виховна робота, яка сприяє свідомому сприйняттю її дитиною.

Наступна типова ситуація взаємодії виникає тоді, коли зовнішній педагогічний вплив не

тільки не співпадає із внутрішнім світом вихованця, але й відкрито йому протистоїть, зустрічаючи з самого початку захисну реакцію неприйняття, ігнорування, активний опір або формальну згоду. Такі ситуації можуть бути наслідком викривлення внутрішнього світу вихованця або результатом помилковості самого педагогічного впливу.

Зазначимо, що виділені нами типи педагогічних або виховних ситуацій частіше базуються на практичному досвіді, окремих методологічних принципах. Більш вигідною в плані науковості відрізняється типологія задач, запропонована Г.О. Баллом, яка ґрунтується на загальній теорії систем як гілки системології. Він виділяє типи задач, виходячи з її структурних і функціональних властивостей. Разом з тим Г.О. Балл виділяє типи задач, що різняться за функціями у навчально-виховному процесі. Важливо також відзначити, що Г.О. Балл, поділяючи погляди Г.С. Костюка, вважає за необхідне виділити певні підходи до класифікації виховних задач. Виділені підходи для нашого дослідження створюють наукову базу для розробки шуканої типології.

Таким чином, у літературі зроблені спроби створити різноманітні класифікації педагогічних, виховуючих ситуацій, задач. Однак останнє поняття чітко не розмежовується і тому потребує свого детального дослідження типологія виховних задач як менш розроблена у психолого-педагогічній літературі.

Під типологією виховних задач ми розуміємо класифікацію, що являє собою співвідношення між різними типами виховних задач. У сучасних умовах накопичено достатній аналітичний матеріал, котрий створює реальні передумови для узагальнення і систематизації уявлень про виховні задачі з точки зору провідних методологічних підходів.

При створенні типології виховних задач ми спиралися, по-перше, на загальну теорію діяльності і її відображення у виховній діяльності, оскільки задача є структурним компонентом останньої; по-друге, на особистісному принципі, котрий передбачає вивчення будь-якої задачної ситуації через розуміння особистості суб'єкта в цілому в її різноманітних властивостях; по-третє, на аналізі та сутності, генезису вихідного поняття, яке дозволяє врахувати зовнішні і внутрішні джерела, що детермінують активність суб'єктів діяльності. Такий підхід відображається при розгляді задачі як сукупності мети суб'єкту й умов, за якими вона повинна бути досягнута; по-четверте, на загальній теорії задач – складової системології і як такої, що дозволяє тлумачити категорію "задача" у вигляді задачної системи.

Крім того, при розробці змісту виховних задач ми спиралися на систему етичних понять, уявлень, принципів, оскільки етика є водночас філософією виховання, тому кожна виховна задача має нести моральний ціннісний смисл, гуманістичну орієнтацію.

Виховна задача як система особливого роду включає такі компоненти: 1) вихідний предмет задачі; 2) модель стану, що має бути досягнутим. Розв'язання задачі розглядається нами як вплив на предмет задачі, котре забезпечує її перехід із вихідного стану в його наступний стан. Впливову систему, яка дає можливість розв'язувати задачу, прийнято називати "вирішувачем". У нашому випадку в якості "вирішувача" виступають учителі, викладачі, й самі вихованці.

У загальній теорії задач виділяється типологія на основі структурних і функціональних властивостей задачних систем. Структурні властивості характеризують як окремі компоненти системи, так і відносини між її компонентами та системою в цілому. Функціональні властивості – це властивості, що характеризують функціонування системи, які містять зміни, котрі в ній відбуваються, а також вплив, який створюється системою на предмети, що знаходяться поза нею.

Наше дослідження не претендує на розробку універсальної типології виховних задач. Відправна концепція дозволяє виділити вихідну типологію, базуючись на певних структурних і функціональних властивостях задачних систем у сфері виховання. При цьому ми враховуємо, що ці типи встановлюються тільки для віднесених до "вирішувача" задач. Віднесені задачі згідно загальної теорії задач, характеризуються певними відносинами, які виникають між основними компонентами задачі (її предметом і вимогою) і "вирішувачем". Для нашої типології ми беремо за основу ті ж відносини.

Віднесені задачі поділяють на зовнішні і внутрішні стосовно довільно вибраного "вирішувача" або педагога, учня. Проаналізуємо виділені типи виховних задач.

Зовнішня задача – це задача, предмет і вимога якої знаходяться поза "вирішувачем". Зовнішньою стосовно педагога будемо називати задачу, що виникає в реальній педагогічній дійсності (в групі, класі) і, в тому числі, в педагогічній ситуації у вигляді утруднення, яке відчуває педагог у своїй діяльності. Ця задача набуває виховного характеру в тому випадку, коли педагог зуміє організувати умови ситуації таким чином, що вони мають перетворитися у стимулюючий чинник розвитку особистості учня.

Внутрішня виховна задача (стосовно педагога) – це задача, що сформульована самим педагогом на основі вимог, поставлених зовні, наприклад, на основі суспільних вимог. Однак відносно учнів ця задача виступає спочатку у вигляді зовнішньої. Проте, якщо вона приймається

учнями як керівництво до практичної дії, то із зовнішньої задача переходить у внутрішню.

Відзначимо, що внутрішні виховні (стосовно до педагога) і зовнішні (стосовно до учнів) задачі можна віднести до передбачуваних, тобто таких, які наперед плануються. У реальній виховній дійсності відбувається постійний взаємоперехід зовнішніх і внутрішніх задач. Розглянемо більш докладніше типологію задач зовнішніх, стосовно учнів і внутрішніх стосовно педагога. Це виховні задачі, які цілеспрямовано визначаються педагогом-вихователем.

Даний тип виховних задач на основі аналітичного підходу на нашу думку, можна поділити ще на два класи задач: 1) за логікою; 2) за етапами виховного процесу. Такий поділ зумовлено його специфічними особливостями. До них відносимо: цілеспрямованість, неперервність, тривалість, циклічність, тобто – ознаки, які відображають динамічний характер процесу виховання. Його логіка визначає постановку цілеспрямованих, спеціально організованих виховних задач. А.С. Макаренко неодноразово підкреслював важливість пізнання сутності педагогічної логіки, яка виведена з потреб суспільного життя. Він писав, що педагогіка повинна розробляти найскладніші питання про мету виховання і про метод наближення до цієї мети, коли про цінність методу судили б за його результатами, а про цінність системи судили б за загальним результативним наслідком.

Тому виховні задачі, що виходять з логіки виховного процесу, поділяємо у свою чергу на задачі: 1) за провідною метою; 2) за способами їх розв'язання; 3) за результатами їх вирішення. Загальновідомо, що мета як закон визначає спосіб і характер дії людини. Мета в той же час являє собою ідеальне уявлення про результат, що передбачається.

Головні цілі загальноосвітньої школи: здійснення соціального, морального, інтелектуального розвитку вихованця, пробудження його творчих пізнавальних здібностей, прагнення до саморозвитку, самонавчання. Все це є основою для моральних життєвих орієнтацій і тепер, і в майбутньому; і підґрунтям для правильного вибору майбутньої професії.

Цільова спрямованість професійної школи передбачає інтегральне цілісне вирішення завдань соціального і професійного розвитку учня, формування його готовності до роботи на сучасному виробництві, вміння творчо вирішувати різноманітні життєві та професійні завдання.

Реалізація провідних цілей займає тривалий період і зумовлена багатьма чинниками. Тому ряд дослідників розділяють педагогічні задачі за провідною метою, виходячи із критерію значущості і часу на стратегічні, тактичні, оперативні завдання. Останні відображають перспективні лінії розвитку учнівського колективу (близька, середня, далека). Виховними можна вважати лише ті задачі, які ведуть до мети і тому їх доцільно також поділяти на стратегічні, тактичні, оперативні.

Тут доречно підкреслити, що тактичні й оперативні задачі можуть виступати і як непередбачувані задачі, котрі постійно виникають у виховній діяльності. Однак для професіонала-педагога вони не є чимось раптовим. Завдяки своїм прогностичним умінням, вихователь, спираючись на глибокі знання загальних і специфічних закономірностей виховного процесу, а також на знання вікових та індивідуально-психологічних особливостей, може передбачати майбутній розвиток педагогічних подій і надати їм необхідної спрямованості.

При цьому слід урахувувати, що мета виховання не виводиться умоглядно. З одного боку, вона виростає із самого життя, насиченого й різноманітного; з іншого боку, визначається індивідуальними і віковими особливостям кожного вихованця. Важливо підкреслити, що загальна мета виховання полягає в тому, щоб максимально розвинути потенційні природні сили вихованця, який сам зможе будувати свою особистість, а при потребі може звертатися за допомогою й до свого наставника.

Провідна мета визначає й способи її вирішення. Останні ми уявляємо у вигляді трьох підкласів цього класу виховних задач. Ці задачі визначають: 1) зміст виховної діяльності (морального, пізнавального, трудового, правового, естетичного, фізичного характеру); 2) форми виховної роботи, що характеризують діяльність вихователя, яка звернена до особистості вихованця, групи учнів, колективу; 3) методи виховної роботи, які передбачають як традиційний підхід (переконання, бесіда, розповідь, вправи, приклад, диспут тощо), так і нетрадиційний підхід (ігри, виховуючі ситуації, тренінги, педагогічне стимулювання та ін.).

Задачі, які визначають результат виховної роботи, відображаються у показниках, що характеризують певний рівень вихованості, дисциплінованості, успішності, професійної підготовки учнів і в цілому виявляються в їх умінні самостійно розв'язувати навчальні, професійні і соціальні задачі.

Розглянемо виховні задачі, які плануються педагогом, виходячи з етапів виховного процесу.

I. Виховні задачі на підготовчому етапі.

Формулювання стратегічних виховних задач на початковій стадії виховної діяльності передбачає засвоєння педагогом суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання. На даному етапі важливо провести діагностику рівня розвитку особистості вихованця і колективу учнів, проаналізувати стан системи, що визначається за допомогою відповідних методів

дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу. Таким чином вирішуються завдання діагностичного характеру.

Діагностика дозволяє конкретизувати педагогічні задачі і переформулювати їх у виховні з урахуванням особливостей учнівської групи, класу. Далі виділяються практичні задачі, що передбачають складання перспективної програми індивідуального розвитку кожного учня і групи в цілому. Одночасно моделюються можливі варіанти виховної інформації: форми, методи, засоби педагогічної взаємодії з учнями, а також проектується власна виховна діяльність на певний період.

Вихователь далі передбачає задачі конструктивного характеру, що дозволяють йому здійснити оптимальний вибір інформації, яка моделюється, та відповідних міжособистісних засобів; також планується власна діяльність вихователя на найближчий період.

Однак виховна робота має таку особливість – навчаючий характер, подібно тому, як процес навчання має виховуючий характер. Тому професійно підготовлений педагог на початковому етапі виховної роботи навчає своїх вихованців умінню аналізувати життєві ситуації, що постійно виникають у динамічній дійсності. Крім того, він вчить учнів виділяти і формулювати пізнавальні та соціальні проблеми і перетворювати їх у власне навчальні, трудові, моральні задачі.

Викладач професійної школи допомагає учням прогнозувати професійні задачі, способи їх розв'язання, моделювати результати своїх дій і вчинків, а також ситуацій, котрі можуть зустрітись у майбутній виробничій діяльності.

II. Виховні задачі на етапі організації і здійснення виховної діяльності. Даний етап передбачає постановку педагогами задач практичної дії, спрямованої на реалізацію прийнятого рішення. Важливого значення набувають виховні задачі, що стимулюють активність і самостійність учнів, розвиток їх пізнавальних інтересів. Необхідно виділити спільні організаторські задачі, котрі наповнюють повсякденну життєдіяльність вихователів і вихованців. Одночасно педагогами розв'язуються задачі, які дозволяють регулювати і коректувати взаємоособистісні стосунки у групі учнів.

Професійна школа велику увагу приділяє практичним задачам, що сприяють підготовці учнів до самостійної праці, виробничої діяльності. На етапі організації виховної діяльності педагоги навчають вихованців умінню виділяти головне, суттєве у своїй діяльності, безпосередньому орієнтуванню у складних ситуаціях, прийняттю самостійних рішень. Педагоги допомагають молоді знаходити гуманні способи розв'язання складних життєвих і професійних задачних ситуацій.

III. Етап аналізу і оцінки результатів виховної роботи. Завершальний етап вимагає зіставлення поставлених педагогами провідних виховних задач з отриманими результатами виховної діяльності. Відзначимо аналітичні задачі та задачі узагальнюючого характеру. За їх допомогою педагог узагальнює проведену виховну роботу, виявляє позитивні і негативні сторони своєї діяльності. Виходячи з цього проектується заходи з усунення причин, недоліків і відхилень від поставлених задач. Педагоги продовжують навчати своїх вихованців аналітичним і узагальнюючим умінням. Учителі-вихователі допомагають учням краще усвідомити сутність різних видів діяльності, навчають ставити більш складні завдання на наступний період свого життя, а також у навчальній та професійній діяльності. Тим самим постійно стимулюється процес самонавчання, самовиховання і саморозвитку особистості кожного учня.

Такою нам уявляється типологія виховних задач, що виділена на основі певних структурних і функціональних властивостей задачної системи. Однак для нас важливо виявити і характер взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов, котрі створюють задачні ситуації, як детермінований, причинно обумовлений процес. Суть його полягає в тому, що "зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють опосередковано через внутрішні умови" [2012, с. 117].

У виховній задачі відображується цей складний суперечливий процес розвитку особистості, в якому взаємодіють протилежності, зовнішні і внутрішні чинники, що перебувають у відносній рівновазі. Проте "стан рівноваги тимчасовий, відносний, він весь час порушується в силу зміни умов життя, процес, же врівноваження постійний" [1687, с. 189].

Під зовнішніми умовами в широкому значенні розуміють умови середовища, в тому числі і педагогічне мікросередовище, а також виховні цілі, впливи, що надходять зовні від педагога-вихователя. Зовнішні умови необхідні для розвитку особистості вихованця, його виховання, освіти, життєдіяльності і проявлення його властивостей.

Внутрішні умови містяться у самому розвиваючому організмі. Вони включають психічні властивості, стан, установки, відношення, потреби зростаючої особистості. Внутрішні умови не проектується механічно, а складаються і змінюються під впливом зовнішніх умов. Зовнішнє стає внутрішнім надбанням особистості, зазначаючи ряд перетворень в емоціях, почуттях, установках, вольових актах.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що у виховній роботі звичайно виходять із вимог суспільства і суспільної моралі, однак ці суспільні вимоги не проектується механічно в людині; "ефект усіх

зовнішніх впливів, суспільних в тому числі, залежить від внутрішніх умов, від того "грунту", на який ці впливи падають. Усяка ефективна робота має своєю внутрішньою умовою власне моральну роботу вихованця, котра, природно зав'язується у кожній скільки-небудь вдумливий чуйній людині навколо власних вчинків і вчинків інших людей...". Далі підкреслюється, що "успіх роботи по формуванню внутрішнього духовного обличчя людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того наскільки виховання спроможне її стимулювати і спрямовувати" [2012, с. 137-137].

Задачні ситуації виникають і як результат порушення стану рівноваги, гармонізації зовнішніх і внутрішніх умов і як результат закономірного явища розвиваючої особистості, в якій виникають нові потреби, запити, інтереси. На думку Г.С. Костюка, в розвитку особистості "... завжди борються дві протилежні тенденції: до інертності, усталеності, стереотипії і до пластичності, мінливості, динаміки. У першій з них виражається прагнення живої системи до збереження випробуваних і виправданих себе зв'язків, способів дій, у другій – необхідність їх змінення під впливом зовнішніх і внутрішніх умов існування, що змінюються" [1687, с. 194].

І діяльність педагога в умовах педагогічної ситуації завжди містить дві протилежні тенденції, з одного боку, має місце тенденція до усталених, стереотипних, відомих способів розв'язання педагогічних ситуацій, з іншого, до динамічних нестандартних способів діяльності. Ці суперечливі тенденції вирішуються шляхом вироблення, використання способів регуляції взаємодії педагогів і вихованців, котрі інтегрують в собі динамічну стереотипію, гнучку стабільність. Для аналізу характеру взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов (у нашому випадку взаємодії педагога і вихованців) звернемося до типових ситуацій взаємодії [1930, с. 36-37]. При цьому враховувалося таке вихідне положення: внутрішні умови ніби запліднюються і збагачуються зовнішнім впливом і стають одночасно вирішальним чинником перетворення соціальних впливів.

Ураховуючи, що виховні задачі беруть свій початок у різноманітних педагогічних ситуаціях, виділимо типологію виховних задач залежно від взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов. Під зовнішніми умовами будемо розуміти тільки поставлені педагогом виховні задачі, що зумовлені рівнем його професійної майстерності. Проаналізуємо характер цих взаємодій.

Перший тип узгоджених взаємодій між суб'єктами виховної діяльності. Він виникає на основі того положення, що виховні задачі, які поставлені педагогом, відповідають віковим, індивідуально-типологічним властивостям особистості вихованця, тому внутрішнє приймаються ним. Це означає, що вихованець усвідомлює необхідність вирішення поставленої задачі і в нього виникає достатньо сильний намір діяти в напрямі, запропонованому педагогом. І як результат – виникають узгоджені співтворчі взаємовідносини вихователя і вихованців, котрі додають значний імпульс у розвитку їх творчого потенціалу.

Друга ситуація неузгодженої взаємодії виникає в тому випадку, коли поставлена виховна задача не збігається з потребами, інтересами, установками учнів. Тут можливі різні варіанти причин такої неузгодженості. Педагог, можливо, недостатньо враховує вікові особливості учнів і не враховує специфічні властивості конкретного класу, групи вихованців, їх індивідуальні інтереси. З боку учнів внутрішнє неприйняття поставлених педагогом задач може пояснюватися їх невідповідністю до такого роду впливів. У даному випадку задача не досягає мети і вимагається спеціальна виховна робота, яка допомогла б учням усвідомити необхідність прийняття задачі.

Третя ситуація суперечливої взаємодії виникає за таких обставин: коли задача, що поставлена педагогом, не тільки не співпадає із внутрішніми прагненнями, інтересами учнів, а відкрито їм суперечить. З боку учнів виникає внутрішнє неприйняття цієї задачі, яке проявляється у повному ігноруванні всіх вимог педагога. Причина у даному випадку може полягати в тому, що задача формально поставлена педагогом, без знання загальних і специфічних закономірностей, психологічного розвитку молодих людей. Однак, з іншого боку, таке неприйняття може виникати з причини викривлення внутрішнього світу вихованців. Останнє, можливо, є наслідком крайньої несприятливої мікросередовища, в якому знаходиться вихованець. Тому поставлені в даному випадку задачі не мають виховуючого характеру. Для встановлення нормальних, узгоджених взаємовідносин з учнями необхідна серйозна робота педагога над собою, в тому числі, і велика самоосвітня діяльність у галузі психології, педагогіки. Такий підхід допоможе вихователю краще зрозуміти внутрішній світ вихованця, перебудувати свою роботу в напрямі посилення виховного впливу.

Відповідно до типів взаємодій можна виділити і рівні професійної майстерності педагога: продуктивний, малопроductивний, непродуктивний (за Н.В. Кузьміною), що свідчать насамперед про результативність їх виховної діяльності. Більш докладніше характер цих взаємозалежностей розглянемо в наступних розділах.

Представлена типологія відображає якісну характеристику виховних задач. Тепер звернемося до понять, що дають можливість здійснити кількісну оцінку задач, які розглядаються.

Кожна виховна задача характеризується певними ознаками. Проаналізуємо найбільш суттєві з

них.

1. Рівень утруднення виховної задачі. Раніше була акцентована увага на одну із суттєвих ознак задачі – труднощі і пошуки їх подолання педагогами або іншими суб'єктами діяльності. Утруднення частіше тлумачать як суб'єктивну категорію, яка визначається здібностями і підготовкою суб'єкта, його мотивами, установками, ставленням до задачі. Приймається до уваги його фізичний і психічний стан. Однак рівень утруднення залежить і від об'єктивних чинників. Важливо вміти ставити перед учнями задачі, які потенційно містять певну ступінь утруднення. Виховні задачі повинні мати випереджувальний ефект у плані розвитку особистості учня. Тут підтверджується один із важливіших педагогічних ефектів – ефект Клапареда, суть якого полягає в тому, що усвідомлення задачної ситуації виникає лише при певному ступені утруднення. Ці труднощі вирішуються шляхом самостійного аналізу або аналізу, що здійснюється за допомогою вихователів, педагогів. Слід урахувати й відоме методологічне положення: лише утруднення, протиріччя дає стимул, поштовх до саморуку, саморозвитку особистості.

2. Рівень складності задачі. У даному випадку враховуємо складність реального або передбачуваного процесу розв'язання задачі. Складність задачі трактують як об'єктивну категорію, хоча вона також залежить від суб'єктивних чинників. Розрізняють складність задачі: реальну і нормативну. Перший вид припускає складність реального або можливого процесу розв'язання задачі. Другий вид – складність процесу її розв'язання нормативним способом. Частіше реальна складність вище або дорівнюється нормативній. Необхідно відзначити, що реальна складність задачі більш обумовлена впливом суб'єктивних чинників, наприклад, віковими та індивідуальними особливостями учнів.

Нормативна складність задачі значною мірою носить об'єктивний характер. Виховні задачі мають достатній рівень складності і утруднення, оскільки відображають суперечливі реалії сучасного життя. Становлення особистості юнаків і дівчат відбувається під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників, тому вирішення виховної задачі потребує врахування рівня її складності й утруднення. Тільки в цьому випадку можна досягнути певного виховного ефекту.

Правомірні, на наш погляд, рекомендації Г.О. Балла стосовно виділення типології виховних задач, що різняться за функціями у навчально-виховному процесі. На його думку, можливо виділити три типи виховних задач: 1) критеріальні, 2) навчальні, 3) дидактичні. Дослідник відзначає, що основою для визначення терміну "критеріальна задача" виступають ті обставини, що успішне розв'язання таких задач розглядають як критерій досягнення цілей навчання (або у нашому випадку виховання). При цьому підкреслюється обов'язкова адекватність цілей навчання і виховання системі критеріальних задач.

Через виховну діяльність педагога реалізуються основні цілі виховання: формування особистості в широкому сенсі або формування ціннісних орієнтацій і відповідної поведінки у вузькому сенсі. Для учнів професійної школи, як це зазначалося раніше, до виділених цілей додаються цілі професійної підготовки молодих людей.

Соціальна функція виховання може бути представлена як підготовка учнівської молоді до вирішення багатоманітних соціальних і професійних задач.

Виділення навчальних виховних задач ми також вважаємо правомірним. Учні за допомогою педагогів у навчально-виховному процесі оволодівають не тільки способами навчальної, а й виховної діяльності. Останнє передбачає оволодіння методами, прийомами самовиховання. Лише в цьому випадку можливе розв'язання учнями критеріальних задач. Сутність процесу виховання з таких позицій може бути виражена як стимулювання вирішення вихованцями задач, що сприяють розвитку творчої особистості.

Дидактичні виховні задачі – це задачі, котрі в основному розв'язує педагог, однак може вирішувати і кожен вихованець. Суть дидактичних задач полягає у тому, що вчитель, викладач повинен управляти закономірностями процесу виховання шляхом умілого регулювання діяльністю учнів. Тому доцільно виділити і дослідити задачі, що ставить і вирішує педагог. Для цього необхідно звернути увагу на евристичні засоби взаємодії вихователя і вихованців. У даному випадку слід реалізувати одну із дидактичних цілей – розвивати рефлексію вихованців, з тим, щоб поступово формувати в них уміння самостійно управляти власною життєдіяльністю.

Однак у всіх випадках важливе те положення, щоб поставлена педагогом виховна задача перетворилася у власну задачу вихованців і далі – у мету внутрішньо пов'язаних задач, які викликають власне прагнення молодих людей до самовиховання і саморозвитку.

Ми розглянули лише деякі типи виховних задач, взявши за основу структурні і функціональні властивості задачної системи і функції навчально-виховного процесу. Виділені задачі виступають як родові. Це означає, що можна виявити моделі способу розв'язання родової задачі, котра б забезпечила розв'язання індивідуальної задачі із цього класу задач. Однак специфікою виховних задач є положення, що вони потребують переважно творчого індивідуального підходу, тому для їх

вирішення необхідно створювати гнучкі алгоритми. Слід також урахувати і таке утруднення: виховні задачі до кінця непередбачувані. Учителю необхідно мати розвинуте педагогічне мислення, щоб творчо вирішувати кожну виховну задачу.

3.2.5. Педагогічна технологія розв'язування виховних задач

Суть розв'язання виховної задачі полягає в забезпеченні переходу від деякого вихідного стану системи особистісних смислів і соціально-моральних цінностей до передбачуваного стану цієї системи...

І.Д. Бех

Дослідження низки вчених (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобская, Л.Ф. Спірін, М.Л. Фрумкін, Е.Ш. Натанзон, Л.В. Кондрашова, А.П. Акімова, Г.О. Балл та ін.) дозволяє наголосити на важливості такого положення: слід "озброїти" вчителя-вихователя не тільки знаннями про структуру, властивості і типологію педагогічних задач, але й знаннями про технологію, способи їх розв'язання, враховуючи етапи розв'язання задачі.

Зазначимо, що традиційно-інформаційний підхід до проблеми професійного становлення педагога не спроможний здійснити завдання розвитку творчого потенціалу вчительства. За таких умов учитель знайомиться з готовими висновками, методичними вказівками, інструкціями; однак він не бере активної участі у виробленні педагогічних рішень. Тому інформація, що набувається педагогом, не стає базою для розвитку категоріального апарату його педагогічного мислення і не оцінюється з точки зору значущості для розв'язання практичних задач, що виникають у практичній виховній діяльності.

Проблема, на думку Ю.М. Кулюткіна, полягає в тому, щоб змінити загальний підхід до навчання вчителів, перейти від традиційно-інформаційного до проблемно-методологічного підходу, спрямованого на розвиток у вчителя конкретної методології розв'язання типових педагогічних проблем. Це дає можливість поставити вчителя в позицію дослідника, який виробляє разом з учнями різного роду рішення та конструктивні принципи, критерії їх оцінки [1573, с. 98].

Найбільш ефективно зазначена проблема вирішується на основі розробки певних педагогічних технологій (системи дій, методів, прийомів, розроблених відповідно до етапів процесу розв'язання виховної задачі). Оволодіння цими технологіями виступає як свого роду власний педагогічний інструментарій педагога, що дає йому самопомогу при вирішенні виховних проблем, конфліктів, утруднень у сфері виховання.

Передусім важливо було виявити специфіку професійних рішень учителями педагогічних проблемних ситуацій і особливості їх переводу у виховні задачі. З цією метою нами протягом десяти років на курсах підвищення кваліфікації при Житомирському державному університеті, а також при Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти був зібраний значний емпіричний матеріал – проаналізовано 2650 педагогічних ситуацій, з яких виділено найбільш характерні ситуації у діяльності педагога-вихователя. Ці ситуації описували поведінку учнів – старших підлітків і юнаків у навчально-виховному процесі і позанавчальній діяльності. Крім того було враховано ситуації, зазначені студентами вищих педагогічних закладів в період педпрактик в різних регіонах України.

На курсах підвищення кваліфікації для вчителів різного фаху пропонувалися специфічні педагогічні ситуації, оскільки одне з головних завдань нашого дослідження полягало у виявленні типів їх розв'язання і переводу у виховні задачі. У ході дослідження було виділено чотири типи професійного рішення, які в основному співпадають із результатами М.М. Кашапова [1020] і Е.І. Кіршбаума [1035].

І тип – емпіричний. У даному випадку вчителі не можуть диференціювати сутність і явище педагогічної ситуації, відчувають певні труднощі на етапі аналізу ситуації або над ними не замислюються. Учитель виступає як суб'єкт, а учень як об'єкт ситуації. Частіше аналіз ґрунтується на такому положенні "клас попався поганий", "неякісний підбір учнів" тощо. Пропонуються більш силові, авторитарні методи усунення конфлікту, тому педагогічні ситуації не можуть перейти в площину виховних задач. До того ж спостерігається тенденція переважання особистісних цілей над професійними. Переважають такі розумові прийоми, як: аналогія, редуція, перенос. Значна кількість проблемних ситуацій виявилася неструктурованою, без виділення проблеми і особливо суперечностей. Спостерігався відхід від проблеми, заміна її загальними фразами, в запропонованих способах дій відчувалося проявлення імперативності. Такий підхід, на нашу душу, є наслідком слабо розвинутого категоріального педагогічного апарату, зневажливого ставлення до педагогічної і психологічної теорії взагалі.

II тип – емпірично-педагогічний. Характеризується спробою спрямувати свої дії у виховному плані намаганням підвести власну емпіричну базу під них. Проте при аналізі ситуації відчувається недостатнє знання вчителем типових й індивідуальних особливостей отрочтва і юнацтва. Виховні цілі, завдання усвідомлюються на рівні загальних уявлень, у формалізованому вигляді зіставляються з нормами, правилами поведінки учнів. При аналізі ситуації увага акцентується на те, що слід зробити, а яким чином це необхідно здійснити не розкривається.

У мові педагогів із таким типом мислення переважають категоричні висловлювання: "слід не допустити", "необхідно заставити", "викликати батьків" тощо. Увага акцентується при обговоренні на наслідках, а не на причинах учинку, поведінки учня. Простежуються спроби спростити ситуацію; проблема, суперечність виявляється в досить загальному плані. Рішення приймається скоріше з орієнтацією на досвід, без урахування знань психолого-педагогічної теорії. Тому фактично педагогічні ситуації не можуть набути виховного впливу і не перетворюються у виховні задачі.

III тип – психолого-педагогічний. Свідчить про виховне спрямування педагога при розв'язанні педагогічних задач. Виражена його суб'єкт-суб'єктна позиція у ході аналізу педагогічних ситуацій. Характерний аналітичний підхід під час обговорення ситуації, опора на достатньо розвинутий категоріальний апарат педагогічного мислення, знання індивідуально-типологічних особливостей підліткового і юнацького віку, чутливість до суперечностей, уміння бачити проблему, протиріччя всередині ситуації. Педагоги з даним типом мислення достатньо орієнтувалися в ситуації, висували гіпотези, пропонувані ними дії співвідносилися зі змістом конкретної ситуації і відповідали поставленим виховним цілям. Тобто за таких обставин створювалися всі умови для переходу педагогічних ситуацій в систему виховних задач.

До основних характеристик процесу мислення педагогів відносимо оперативність, конструктивність, економічність. Оперативність проявляється у швидкій реакції на ситуацію, своєчасному застосуванні засобів педагогічного впливу, що мають гуманістичну спрямованість. Конструктивність виявляється у дослідженні причин, котрі сприяють виникненню даної ситуації. Виховна спрямованість виявляється через включенність дій педагога в ситуацію як інструмента дослідження сутності події, що відбулася; означає врахування поведінки суб'єктів ситуації. Виражена також потреба змінити ситуацію на краще, нормалізувати взаємостосунки її учасників. Економічність виражається у знаходженні оптимального способу досягнення виховних цілей. Останнє встановлюється шляхом програвання конкретного засобу і визначення стратегій досягнення успіху.

IV тип – системно-узагальнюючий тип вирішення педагогічної ситуації. Педагоги цього типу намагаються себічно й об'єктивно проаналізувати ситуацію. Для них притаманні такі особливості процесу мислення – діалектичність, абстрактність, системність. При обговоренні проявляється "надситуативний підхід", суть якого полягає у прагненні вийти за межі експериментальної педагогічної ситуації. Діалектичність міститься у наступності і взаємозв'язку ознак, що були виділені в ситуації. Так, наприклад, при аналізі особистості учнів, що діяли в ситуації спостерігалися переходи від виділених типових характеристик (вікових, статевих та ін.) до індивідуально-особистісних і навпаки. Абстрактність вирішення була пов'язана з відстороненням від її конкретного змісту. При цьому мають місце узагальнюючі підходи, що базуються на глибоких знаннях психолого-педагогічної теорії. Педагоги намагаються при аналізі, моделюванні можливих засобів педагогічної ситуації підійти до її розв'язання як до цілісного системного явища.

Такий підхід дає можливість перетворити педагогічну ситуацію у виховну і тим самим окреслити умови не тільки для гармонізації взаємостосунків суб'єктів ситуації, але й проектувати шляхи їх саморозвитку, самовиховання.

Зазначимо, що виділені типи педагогічних ситуацій умовні, оскільки під час їх розв'язання спостерігалися й інші типи розв'язання ситуацій. Останнє, на наш погляд, пов'язано із змістом, вимогами стосовно їх розв'язання. Крім того, одна й та ж педагогічна ситуація різними педагогами може оцінюватися як професійна, педагогічна, дидактична, соціально-психологічна, мотиваційна, етична, узагальнююча, виховуюча.

Професійний критерій (характерний для аналізу ситуацій у професійній школі) для визначення проблемної педагогічної ситуації полягає в тому, що особистість і поведінка учнів у ній оцінюється з точки зору відповідності їх майбутньої професії. Власне педагогічний критерій у певній ситуації визначається тим, що за даних умов оцінюється не стільки поведінка і дії учнів, скільки діяльність педагога, його педагогічна майстерність, недоліки й успішність, ставлення до учнів. Дидактичне бачення ситуації виражається тільки за особливостями їх навчальної роботи. Соціально-психологічна інтерпретація ситуації пов'язана із переміщенням уваги на міжособистісні стосунки учасників ситуації. Частина педагогів убачають у ситуації тільки етичну сторону, оцінюють поведінку і вчинки суб'єктів ситуації з точки зору їх відповідності моральним нормам. Нерідко при аналізі ситуації педагоги основну увагу приділяють виявленню причин, мотивів,

прагнень і бажань, що викликали той чи інший вчинок або дії учасників ситуації. Такий спосіб визначення ситуації називають мотиваційним. Узагальнюючий критерій ґрунтується на тому, що оцінка конкретної ситуації здійснюється шляхом їх віднесення до числа типових. Виховне спрямування ситуації визначається насамперед, прагненням педагогів знайти гуманні способи розв'язання даної ситуації і намагання перевести її в площину самодопомоги вихованцю, стимуляції його саморозвитку, самовиховання.

У процесі дослідження зверталася увага на суб'єктивні причини виникнення конфліктних ситуацій в умовах суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносин учасників ситуацій. Виявлено, що суб'єктивними причинами виявлення конфліктних ситуацій з боку вихованців можуть бути: невідповідність учинків учнів нормам суспільної поведінки, розходження особистих інтересів і цілей виховання, що завдаються зовні; індивідуальних і колективних цілей; недоліки набутого досвіду спілкування; суперечність між потребами вихованців і можливостями їх досягнення; протиріччя між рівнем домагання і наявним рівнем знань, умінь тощо. З боку педагога причинами конфліктів можуть бути: статична поведінка, яка не враховує вікові та психічні особливості розвитку учнів; педагогічний егоцентризм, тобто небажання бачити учня як активного і рівноправного суб'єкта діяльності, спілкування і поведінки; негативне відношення до виховної роботи взагалі; спрощений підхід до проблем розвитку учнівської молоді; відсутність сформованих умінь та навичок з виховної роботи та ін.

Педагогічний аналіз процесу розв'язання вчителями проблемно-педагогічних ситуацій підтверджує положення про необхідність спеціальної підготовки і перепідготовки вчителів, навчання їх розв'язанню педагогічних задач.

З цією метою розглянемо етапи процесу вирішення виховної задачі як основної одиниці в структурі виховної діяльності педагога. Водночас виховна задача разом з тим є структурна одиниця розумової діяльності вчителя, а функція мислення стосовно практичної діяльності, виступає як функція аналізу конкретних педагогічних ситуацій шляхом постановки задач за даних умов діяльності, розробки планів і проектів розв'язання цих задач, регуляції процесу виконання намічених планів, оцінки отриманих результатів.

Виховна задача дає можливість конкретизувати пошук загальних закономірностей виховного процесу стосовно даної ситуації. Важливо зазначити, що в педагогіці і психології вже здійснено певні нароби відносно етапів або гнучкого алгоритму розв'язання педагогічних задач (Л.Ф. Спірін, М.Л. Фрумкін, М.М. Кашапов, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, Л.В. Кондрашова, А.П. Акімова, А.О. Деркач та ін.). Розв'язуючи задачу педагога-вихователя включаються в самостійну пошукову діяльність – вони глибше пізнають властивості своїх вихованців як суб'єктів процесу виховання, розкривають причинно-наслідкові зв'язки, знання яких дозволяє більш ґрунтовно орієнтуватися у педагогічних явищах, оволодівають новими способами, методами, прийомами вивчення педагогічних фактів, закономірностей, теорій.

Розв'язання виховних задач здійснюється на різних рівнях організації виховної діяльності. Загальний, стратегічний рівень уявляється як процес виховання побудований у вигляді системи спеціально поставлених задач, що відображають теоретичні засади і практичні способи управління виховною діяльністю.

Процес розв'язання виховної стратегічної задачі, спрямованої на виховання і розвиток вихованця, стимулювання його саморозвитку. Стратегічна виховна задача містить сукупність тактичних і оперативних задач, що утворюють певну логічну систему. На думку Ю.О. Тихомирова, розв'язання задачі – є момент свідомої і вольової дії, пов'язаної з усвідомленням мети і шляхів її досягнення. Л.Ф. Спірін підкреслює, що педагогічні рішення – це соціальні акти, що виконуються на основі варіантного (альтернативного) аналізу й оцінки конкретної педагогічної ситуації. Доцільний розв'язок певним чином організує виховну практичну діяльність суб'єктів і об'єктів управління у педагогічній системі [2208].

Отже, процес розв'язання стратегічної виховної задачі включає наступні етапи.

І етап – підготовчий або орієнтаційний. Він передбачає накопичення знань, умінь, навичок, удосконалення виховної майстерності, вивчення проблем учнівської молоді у вигляді виховних задач. На цьому ж етапі осмислюється стратегічна виховна задача як педагогічна система. Остання включає наступні структурні компоненти: суб'єкти виховної задачної ситуації (учні, педагоги-вихователі, батьки), виховні взаємовідносини, умови, середовище, в якому виникає виховна задача.

Стосовно вчителя-вихователя як одного з головних суб'єктів задачної ситуації передбачається спеціальна підготовка до усвідомлення, постановки і розв'язання виховної задачі. Вона складається із самовиховної, самоосвітньої діяльності по оволодінню основами психолого-педагогічної науки стосовно процесу виховання й розвитку особистості вихованця, провідною педагогічною практикою (вивчення програм, підручників, посібників, практикумів по розв'язанню

педагогічних задач, ситуацій, конфліктів. Корисними є виконання практичних вправ щодо моделювання задачних ситуацій, наближених до практичної діяльності. Це сприяє кращому розвитку педагогічного мислення, зокрема, таких його властивостей як критичність, самостійність, гнучкість, організованість, глибинність, ґрунтовність, оригінальність, технологічність тощо. Моделювання, мислене проектування задачних ситуацій сприяє накопиченню досвіду по їх розв'язанню.

Крім того, педагоги мають всебічно вивчити особливості юнацького віку, їх потреби, інтереси, професійні напрями, досконало проаналізувати їх проблеми соціального й особистісного плану. Все це дозволить перевести учнів у суб'єктну позицію.

Далі аналізуються виховні відносини, що, на думку А.Н. Бойко, являють собою спеціально організовану під керівництвом учителя творчу, морально-естетичну, розвиваючу взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка спрямована, на досягнення мети виховання, зумовленою суспільними відносинами [309, с. 51]. А.Н. Бойко поділяє типи виховуючих відносин за цілями, спрямованістю, змістом, способом, організації, семантики, характеру взаємодії. Серед них слід розрізняти зовнішньо спрямовані (формальні), диференційовано спрямовані (неформальні), особистісно спрямовані, а також репродуктивні, однібічні, ситуативні, негативні; гармонічно-репродуктивні, частково евристичні, позитивні; гармонічно-творчі, дослідницькі; авторитарні поважно-вимогливі, довірливі тощо [309, с. 109].

Розглядаються компоненти середовища із якими взаємодіє педагогічна система, що підлягає аналізу. Слід вивчити можливі умови, обставини, за якими відбувається виховний процес. Це може бути об'єднання "клас – школа", "група – училище", "група – виробництво". Необхідно проаналізувати вказані взаємозв'язки, їх зміст. Далі охарактеризувати особу або групу осіб, що прямо або опосередковано впливають на виховний процес, на функціонування педагогічної системи. Зокрема, бажано знати особливості соціального макро- і мікросередовища, що оточує юнаків. Це дає можливість визначити виховну спрямованість соціального середовища, його вплив на виховання.

Такий підхід створює передумови психолого-педагогічної готовності вчителя для вирішення педагогічних ситуацій та їх перетворення у виховні задачі.

II етап – діагностичний або аналітичний. Педагог-вихователь на даному етапі, спираючись на підготовчий етап, здійснює діагностику рівня розвитку конкретного колективу, особистості кожного учня. Такий діагноз, на думку Л.Ф. Спіріна, повинен містити опис дій, стану, відносин вихованців через психолого-педагогічні поняття, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань; прогноз розвитку події в аналізованій ситуації і в майбутньому; аргументовану оцінку фактів, що мають місце і що передбачається на перспективу; висновки про їх педагогічну доцільність [2208, с. 17]. Від результату діагностики залежить точність визначення мети й умов виховання, вибір і прогнозування способів виховних дій.

III етап – проектувальний. Передбачається углядання і формулювання проблеми, а на її основі і виховної задачі. Далі проектується предметний зміст, форми виховної діяльності педагога і діяльності учнів, які, на думку вихователя, можуть привести до вирішення поставленої задачі. Одночасно зосереджується увага на розробці способів розв'язання виховної задачі, передбачуються також результати виховної діяльності та її можливі наслідки. Все це охоплює зміст евристичної програми вирішення визнаєпної виховної задачі. Отже, евристичні програми являють собою певне утворення, що містить інформацію, котра необхідна для аналізу і прогнозування педагогічної ситуації та її перетворення у виховну задачу. Водночас евристичні програми визначають напрям пошукової творчої діяльності, її технологічну побудову. Своєрідність програм визначається типологією виховних задач.

IV етап – реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання виховної задачі. Це досить складний етап, оскільки передбачає вироблення гіпотези, пошук рішення, прийняття рішення, його реалізації. У центрі цього етапу знаходиться ситуація вибору рішення, а потім вибір засобів їх розв'язання. Науковий підхід до процесу прийняття рішення зумовлений трьома групами чинників: 1) емпіричні засоби рішення, що спираються на досвід у сфері виховання; 2) кількісні порівняльні оцінки, що вимагають застосування певних методів педагогічного дослідження; 3) побудовані моделі, що є спробою достатньо повно описати даний процес.

Звідси процес прийняття рішення може бути описаний у категоріях наступних фаз: ініціатива, опис проблеми, аналіз ситуації, постановка виховної задачі, аналіз наявної інформації, дискретизація і комбінування зовнішніх умов, вироблення альтернатив, оцінка наслідків, вибір раціональних альтернатив, попередня оцінка результативності виховних дій.

V етап узагальнення й оцінки наслідків вирішення виховної задачі. На даному етапі аналізуються загальні результати, які зіставляються з поставленою стратегічним завданням,

визначаються відхилення, проектуються нові проблеми, виховні задачі.

Підкреслимо, що кожен етап розв'язання виховної задачі має циклічний характер і кожен підсумковий етап одночасно є початковою фазою виявлення нових проблем і на їх основі нових виховних задач. Нами було розглянуто шуканий процес з позиції стратегічних виховних задач. Проте педагог часто прогнозує і спеціальні тактичні і оперативні виховні ситуації, що містять передбачені виховні задачі. Алгоритм розв'язання подібних задач у цілому має однакову спрямованість, однак є й деякі специфічні характеристики. Теж саме стосується і непередбачених педагогічних ситуацій, які професійно підготовлений вихователь перетворює у виховні задачні ситуації саморозвитку, самопомоги вихованця.

Даний алгоритм включає наступні дії педагога-вихователя.

1. Орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів ситуації) з опорою на психолого-педагогічну теорію.
2. Усвідомлення рівня її проблемності, углядення проблеми, виявлення суперечності, основного джерела події, явища, що аналізується, формулювання виховної задачі.
3. Висування гіпотези стосовно способів розв'язання виховної задачі, надання їм гуманістичного виховуючого спрямування.
4. Прийняття рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу вирішення задачі).
5. Здійснення прийнятого рішення, організація виховуючих взаємодій між суб'єктами виховного процесу.
6. Оцінка, аналіз одержаного результату.
7. Визначення напрямів подальшої виховної роботи, наступних виховних задачних ситуацій.

2.2.6. Особливості професійного мислення вчителя

У науці задача, що поставлена належним чином, більш ніж наполовину розв'язана. Процес розумової підготовки, необхідний для виявлення того, що існує певна задача, часто віднімає більше часу, ніж сам розв'язок задачі

Ф. Содді

Земна історія, узята в цілому, у рамках, утворених створенням світу і кінцем його, являє собою завершений цикл: людина і світ повертаються до творця, час повертається у вічність

А. Я. Гуревич [Гуревич, 1969]

Особистість – це спонтанність. Спонтанність – це відкритість світовій потенційності.

В.В. Налімов [Налімов, 1989, с. 204–205].

...навіть чи можна говорити про реінкарнацію раніше, ніж досягається певна стадія розвитку, бо яка користь у знанні того, що психічне перероджується, якщо ми не усвідомлюємо його? Сам сенс нашої еволюції полягає у тому, щоб стати свідомими... те, що не було переборюване у минулому, повертається знову і знову, кожен раз трохи відрізняючись за формою, але по суті є все тим же – до тих пір, поки ми не встанемо лицем до лица зі старими труднощами і не розв'яжемо вузол. Бо таким є закон внутрішнього прогресу.

Шрі Ауробіндо [див. Сатпрем, 1989, с. 100, 104]

*Одни из нас твердят, что бытие нетленно,
Другие говорят, что все земное бrenно,
А ты выслушивай все это неизменно
И знай, что каждый прав, но прав несовершенно*

Мизра Шафи

У цьому контексті аналізу проблеми важливим є висвітлення **особливостей функціонування професійного мислення вчителя**.

Професійна діяльність учителя поступово ускладнюється. Потреба досягати вершин педагогічної майстерності з урахуванням сучасних вимог суспільства спрямовує педагогів на постійне вдосконалення своєї діяльності. Від його вміння перспективно мислити і діяти адекватно поставленим цілям залежить ефективність

педагогічної діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку педагогічного мислення, що потребує дослідження змісту професійного мислення вчителя.

Саморозвиток розумової діяльності вчителя опосередкований його дією на учня. Така взаємодія реалізується в умовах складних ситуацій, в яких педагогічне мислення розкривається через ставлення вчителя до учня. Ціннісна спрямованість педагогічного мислення вимагає переходу від нормативно-описового до творчого типу професійного мислення вчителя, що передбачає розробку його змістових і структурно-рівневих підстав. Така позиція дозволяє розглядати педагогічне мислення як специфічну розумову і практичну діяльність учителя, що забезпечує ефективне вирішення ним проблемних ситуацій, що виникають у навчально-виховній роботі.

Професійне мислення вчителя вміщує ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне бачення світу, притаманне вчителю-майстру. Проте проблема дослідження цих властивостей потребує цілісного і глибокого вивчення.

Науковцями розглянуто різні види педагогічної діяльності, що вимагають значних інтелектуальних витрат. Основна увага вчених (Ю.М. Кулюткіна, В.А. Сластьоніна, Р.С. Сухобської, В.Д. Шадрікова, А.В. Брушлінського, Ю.Д. Корнілова, В.О. Якуніна, Н.В. Кузьміної, О.А. Реана, Л.М. Мітіної, І.В. Дубровіної, М.Д. Тутушкіної, Л.В. Путильової, А.К. Маркової, С.Г. Вершловського та інших психологів) звернена на оптимізацію його розумової діяльності в процесі організації та управління навчально-пізнавальною активністю учнів. Проте менше проводиться досліджень (Д.В. Вількєєв, А.І. Кіршбаум, С.Н. Башинова, Т.Р. Кисельова, Ю.М. Дубровіна та інші), спрямованих на вивчення особливостей мислення педагога, що реалізуються в процесі організації комунікативної, у тому числі і педагогічної діяльності.

Чимало складних ситуацій виникає саме у виховній діяльності педагога, від ступеня успішності їх вирішення значною мірою залежить ефективність педагогічного процесу в цілому. Ні вчителя, ані учня не можна розглядати поза ситуацією спілкування. За результатами дослідження М.М. Кашапова встановлено, що велика кількість педагогів (72%) бачить причину виникнення конфліктних ситуацій в учнях, звідси – відмова вчителя займати активну конструктивну позицію у вирішенні конфлікту, оскільки він починає боротися з наслідками, не враховуючи причини, що їх породжують.

Виявляється, викладачі, що мають хорошу предметну підготовку, відчують серйозні труднощі у комунікативній сфері педагогічної діяльності. Складна за своїм змістом і динамічна за своїм протіканням педагогічна діяльність вимагає від педагога її осмислення з метою постійного вдосконалення. Тому питання формування і розвитку професійно значущих особливостей мислення педагога є одним з актуальних у системі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Значний внесок у розробку проблеми педагогічного мислення зробили Ю.Н. Кулюткін і Г.С. Сухобська [1573]. На їх думку, мислення вчителя розглядається як "здатність" використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, вміння "бачити" в конкретному явищі його загальну педагогічну суть. Мислення є складовою діяльності вчителя на всіх її етапах: при осмисленні цілей, аналізу проблемної ситуації, розв'язанні задач. Ними визначені такі важливі для з'ясування сутності поняття педагогічного мислення як "ієрархізованість цілей" та нові підходи до таксономії педагогічних цілей і задач.

Відтак, педагогічне мислення можна розглядати як вид професійного мислення, що дозволяє суб'єктові пізнавати суть педагогічної ситуації і організувати свої педагогічні дії по її цілеспрямованому перетворенню.

Існують різні підходи до визначення сутності педагогічного мислення. З погляду А.К. Маркової, педагогічне мислення є процесом виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій, з'ясування в них причинно-наслідкових зв'язків.

С.Т. Каргін подає таке визначення досліджуваного феномену: педагогічне мислення – це спрямованість розумових процесів на відзеркалення особливостей об'єкту діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ педагогічної дійсності [Каргін С. Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 62].

На думку Е.К. Осіпової, професійно-педагогічне мислення – це діяльність по розв'язанню педагогічних задач. Воно існує як процес вирішення педагогічних задач. Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Проявляється у здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі і суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності [Осіпова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 95].

Такі підходи дозволяють повніше висвітлити і глибше зрозуміти суть професійного мислення вчителя. У науковій літературі педагогічне мислення розглядають як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О.А. Абдулліна, О.І. Піскунов); як теоретичні акти педагогічних дій, що обумовлюють педагогічну діяльність (В.О. Сластьонін, Я. С. Турбовській); «системне бачення педагогічного процесу» (Е. П. Нечитайлова), як особливий склад розуму, якому притаманний ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне "бачення" світу (В.Е. Тамарін, Д. С. Яковлева) як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Ф. Спірін, М. А. Степінській, М. Л. Фрумкін, Е.Н. Поляков). Л.В. Никітенкова характеризує педагогічне мислення як готовність учителя до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій. Л.П. Маслова під педагогічним мисленням розуміє разом із здатністю застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології і методики до конкретних педагогічних ситуацій також і вміння «бачити» в конкретному явищі його загальну педагогічну суть.

О.К. Осіпова розглядає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню. Нею виділено специфічні ознаки: проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, конструктивність, самостійність, критичність, професійна компетентність, індивідуалізованість мислення [там само].

Професійне мислення вчителя, спрямоване на розв'язання педагогічних задач, є ієрархізованим ланцюгом розумових процесів, співвіднесених з цілями навчально-виховного процесу, характеризується своєрідністю структури, змістового (синтезу спеціальних знань) і практично-дієвого (сукупність інтегральних інтелектуальних умінь) фондів, що володіють своєрідними якісними характеристиками (опосередкованість об'єктом праці,

проблемність, конструктивність, конкретність та ін.). О.К. Осіповою розроблена узагальнена модель професійного мислення вчителя. Нею введено нове вимірювання рівня сформованості професійного мислення – коефіцієнт професіоналізму [там само].

Побудова робочих моделей розумової діяльності заснована на описі наступних компонентів: 1) з'ясування сукупностей професійно-педагогічних задач, що вирішуються вчителями; 2) опис процесів (етапів) вирішення педагогічних задач; 3) виявлення предметної основи мислення – складу знань; 4) опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності вмінь; 5) виявлення способів розв'язання педагогічних задач [там само, с. 97]. При цьому вивчення мислення пов'язане з практичною діяльністю. До особливостей професійного мислення вчителя О.К. Осіпова відносить професійну компетентність, обумовлену використанням спеціальних психолого-педагогічних, методичних та інших знань [там само, с. 59]. Проте, на думку М.М. Кашапова, поняття «професійна компетентність» – ширше поняття, яке включає і педагогічне мислення.

Згідно з його експериментальними і емпіричними даними [Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография / М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.] професійні розумові вміння вчителя організовані в контексті педагогічної діяльності і реалізуються на двох рівнях. *Ситуативний* рівень – являє собою вирішення комплексу поточних, актуальних педагогічних проблемних ситуацій. *Надситуативний* – розв'язання вчителем проблемної ситуації, що пов'язане з перспективою розвитку педагогічного процесу.

Незважаючи на відсутність загальної теорії педагогічного мислення, ця проблема всебічно розглядається в сучасній психолого-педагогічній науці як важлива частина педагогічної діяльності й освіти Н. В. Кузьміною [Кузьмина, Профессионализм деятельности] та А. О. Реаном [Реан А. А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учеб. пособ. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 83 с.].

Цілісне представлення об'єкту своєї діяльності вимагає від учителя вміння бачити загалом – особливе, в цілому – одиначне. А для цього замало володіти тільки педагогічним «баченням» або ж уміти аналізувати педагогічні ситуації, тому виникла потреба виділити ознаки педагогічного мислення. Вдало у цьому напрямі працює С.Т. Каргін. Педагогічне мислення, з погляду науковця, це – спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ [Каргін С.Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» //Ананьевские чтения. СПб., 1997. – С. 73-75] і творчому розв'язанні професійно-педагогічних задач, які формулює для себе вчитель у результаті розв'язання педагогічної проблемної ситуації. Отже, професійне мислення вчителя передбачає позитивну реконструкцію педагогічної проблемної ситуації. Саме у цьому полягає здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати і перетворювати педагогічні ситуації, ухвалювати рішення про вибір і застосування засобів педагогічної дії, відповідних цим ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічної дії на учнях і у процесі навчально-виховного процесу у цілому [Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография / М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – С. 50].

Досліджено функціональну сторону мислення вчителя, що сприяє забезпеченню педагогічного процесу і характеризується наступними особливостями:

- 1) діагностична: вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку відносно виконуваної професійної діяльності;
- 2) стимулююча: спонукання учнів до прояву інтелектуальної ініціативи за допомогою власних педагогічних дій;
- 3) інформаційна: повідомлення школярам інформації про актуальні для учнівського віку проблеми і про способи їх вирішення;
- 4) розвивальна: осмислення засобів формування провідних соціально-корисних і навчально-пізнавальних якостей особистості учня;
- 5) компенсаторна: вміння мислити категоріями успіху: позитивне мислення, вміння бачити позитивне в невдачі допомагає вчителю всупереч багатьом негативним чинникам шукати нові засоби вирішення сучасних педагогічних проблем;
- 6) оцінна: повідомлення учням оцінки ступеня результативності їх різноманітних дій;
- 7) самовдосконалювальна: професійне мислення вчителя створює і забезпечує можливість уникнути імпульсної або рутинної педагогічної діяльності. Крім того, самоконтроль забезпечує педагогові правильне розв'язання педагогічної ситуації і дозволяє йому визначити ступінь головної суперечності, що становить ядро педагогічної проблемної ситуації [Каргін С. Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» //Ананьевские чтения. СПб., 1997. – С. 73-75, с. 51-52].

Характерною рисою *будь-якої складної ситуації* є деяке розузгодження (внутрішня суперечність) між метою і можливістю її безпосереднього досягнення, що проявляється у природному й об'єктивному розузгодженні в системі «мета – можливість досягнення». Для досягнення мети необхідно розпізнати педагогічну реальність, в якій виникають певні утруднення. Зняття цієї проблемності є не що інше, як процес вирішення вчителем певної педагогічної задачі.

Саме проблемність виділена М.М. Кашаповим як основна одиниця аналізу. Це процес, що зберігає найбільш істотні властивості і функції обох реальностей (об'єктивної і суб'єктивної), зокрема: когнітивну спрямованість, структурну цілісність, здатність до розвитку і зміни рівнів функціонування (ситуативний і надситуативний), здатність до перетворення предмету педагогічного пізнання. Досліджуючи проблемність як одиницю аналізу професійного мислення педагога, можна виявити найбільш істотні властивості і функції професійного педагогічного мислення. Такий підхід неможливо здійснити без психологічного аналізу вирішуваної вчителем проблеми, що виникла у межах педагогічної ситуації.

Функції професійного мислення педагога в контексті практичної діяльності виступають перш за все як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач у даних умовах діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих задач, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів. За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись за формою, зберігають свою змістовну специфіку, істотні властивості і функції практичного мислення викладача.

Виділимо ряд специфічних вимог, які пред'являються до якостей практичного розуму, практичного мислення: до його гнучкості і критичності, до його швидкості і обачності. Б. М. Теплов довів, що якості практичного розуму знаходяться в своєрідному діалектичному зв'язку. Так, гнучкість мислення, тобто здатність вільно і швидко змінювати способи діяльності залежно від умов, що складаються, повинна поєднуватися у вчителя із здатністю твердо відстоювати ухвалені і запроваджувані в життя рішення, інакше він не зможе довести до кінця жодне з них. Швидкість прийняття рішень, що виступає у вигляді своєрідної педагогічної імпровізації, припускає постійне вдосконалення вчителем свого мислення. Така робота спрямована на аналіз підстав, використовуваних педагогом для прийняття рішень. Якщо самодіяльність (*діяльність*, спрямована на самого себе) триває у вчителя все його трудове життя, то вона є постійною основою його творчого розвитку і визначає рівень професійного розвитку.

Загальна культура людини, його професійна майстерність, підкреслює В.Д. Шадріков, визначається рівнем розвитку її знань, умінь і навичок. Але цим професійна майстерність людини не вичерпується. Необхідна ще одна його складова — творчість, яка виявляється в практичному мисленні. Практичне мислення вчителя здійснюється в умовах конкретних, цілісних індивідуально-своєрідних ситуацій. Завдання практичного мислення — адекватне застосування знань загального типу до конкретних ситуацій діяльності. Складність таких ситуацій, їх мінливість, суперечність, а також необхідність негайного розв'язання і здійснення рішень — все це визначає специфічний характер мислення професіонала-практика.

Згідно Б.Г. Ананьєву, С.Л. Рубінштейну, К.А. Абульханової-Славської, А.В. Брушлінському, Б.М. Теплову, Ю.К. Корнілову, мислення включене в процес взаємодії людини з об'єктивним світом і сприяє його адекватному здійсненню; а сам процес пізнання, мислення і є процесом безперервної взаємодії суб'єкта, що пізнає, і перетворюваним об'єктом/суб'єктом, з об'єктивним змістом вирішуваної задачі (з якою безпосередньо стикається педагог у кожній окремій ситуації). Створюючи умови, необхідні для позитивних змін в учневі, вчитель і сам змінюється. Перетворення дозволяє по-новому підійти до можливостей розв'язку проблем або задач, що постають у контексті професійної діяльності.

Розв'язання педагогічної задачі починається з аналізу складної, об'єктивно існуючої ситуації. Стикаючись з провинною учня в процесі виконання своїх професійних обов'язків, учитель відчуває емоційне й інтелектуальне утруднення, що нерідко приводить до виникнення конфліктної деструктивної ситуації, тобто такої ситуації, в умовах якої, викладач виявляється не в змозі виконувати свої функціональні, посадові обов'язки. Аналіз такої ситуації завершується синтезом, і у вчителя створюється когнітивна схема про найбільш переважну послідовність професійних дій, необхідних для успішного вирішення педагогічної задачі. Адекватно організований аналіз ситуації повинен бути спрямований не на саме педагогічне явище, а на причини, що його породжують, і тут не місце імпульсним діям. Тим більше важливо враховувати можливі наслідки передбачуваних педагогічних дій. Не можна застосовувати перше рішення, що «прийшло в голову», оскільки конкретні ситуаційні відомості, з яких виходить учитель, не завжди усвідомлюються ним досить ясно. Від педагога потрібна здатність передбачення і знаходження нових рішень. У цьому йому значною мірою допомагає вміння «вийти за межі» ситуації.

З ідеєю трансцендування, "виходу за межі" початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д.Б. Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А. М. Магюшкін, Ю.М. Кулюткін, Р.С. Сухобська, Я. А. Пономарев) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою "виходу за межі" в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок, продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким. Сукупність різного роду педагогічних задач утворює ієрархічно організовану систему. У неї включені перш за все найбільш загальні завдання, що визначають стратегію діяльності вчителя, і супідрядні з ними конструктивні завдання, пов'язані з реалізацією стратегії діяльності вчителя. Всі ці задачі, що мають різний рівень узагальненості, відносяться до певного надситуативного рівня — в тому значенні, що задачі ці вирішуються не в якійсь окремій ситуації, а інколи і впродовж тривалого етапу навчально-виховної роботи. Залежно від способу розпізнавання педагогічної ситуації М.М. Кашапов виділяє два рівні виявлення проблемності у вирішуваній педагогічній проблемній ситуації: ситуативний і надситуативний. Перший рівень характеризується встановленням ситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Реалізація рішення на цьому рівні створює необхідні передумови для реконструкції викладачем виконуваної педагогічної діяльності. У результаті реалізації *ситуативного рівня* виявлення проблемності педагогом приймаються рішення, орієнтовані на миттєве визначення тактики і користі, а не на сенс педагогічної діяльності, її мету і суспільне призначення. Дії вчителя із розв'язання педагогічної проблемної ситуації орієнтовані на ближню перспективу. У цьому випадку нерідко не враховується вплив конкретної ситуації на навчально-виховний процес у цілому. Педагогові уявляється важливим усунути перешкоди тільки зараз, а що буде потім — не так важливо. Стикаючись, з проблемною ситуацією, він прагне знайти подібну ж ситуацію в минулому досвіді. Певна схожість приводить до реалізації рішень, вже не адекватних у такій ситуації. На цьому рівні вчитель не усвідомлює зв'язок між своїми вчинками та їх наслідками. Педагог, аналізуючи свою діяльність, ґрунтується на певних принципах і правилах її виконання, які йому вже важко змінити. Він не спроможний до подолання стереотипів у своїй діяльності і відчуває напружене відношення до педагогічної проблемної ситуації. У процесі реалізації визначеного рівня стає більш важком особистісний розвиток педагога.

Ситуативний рівень вирішення педагогічної проблемної ситуації є ефективним за умови, коли діяльність педагога пов'язана з організацією діяльності школярів, її стимулюванням і контролем. У цьому випадку викладачеві легше побачити та усвідомити невідповідність між поставленими завданнями і отриманими результатами. Такий рівень ефективний у разі дефіциту часу, і якщо вчитель адекватно переносить засіб вирішення проблемної ситуації з минулого досвіду в нову ситуацію, то проблема може позитивно вирішуватися.

Рівень надситуативної проблемної ситуації характеризується усвідомленням учителем необхідності зміни, вдосконалення деяких особливостей своєї особистості. Проблемні ситуації, що виникають у ході практичної діяльності вчителя, змушують його «піднятися» на рівень, з якого він міг би проаналізувати дії самого себе не тільки в ролі виконавця, але і в ролі людини, яка програмує виконавську діяльність учнів. Такий стан суб'єкта проявляється в пошуку засобів цілеспрямованого формування своїх професійно-значущих і особистісних якостей.

Уміння встановлювати надситуативну проблемність у процесі розв'язання педагогічних проблемних ситуацій сприяє не тільки активації розумової діяльності вчителя, але й робить великий вплив на особистісний розвиток педагога, оскільки зачіпає перш за все його емоційну сферу та його самосвідомість. А це у свою чергу неминує веде до формування особистісних позицій, переконань, допомагаючи тим самим учителеві вдосконалювати свою діяльність.

Згідно з дослідженнями М.М. Кашапова та Е. М. Грігор'євої встановлено, що більшість учителів (82%) нездатна достатньою мірою адекватно розпізнати і об'єктивно оцінити творчий потенціал дитини. Виходячи з експериментальних даних, можна довести, що вчителі з високим соціальним інтелектом (за тестом Дж. Гилфорда) об'єктивніші в оцінці креативно-обдарованих учнів. А педагоги з низьким соціальним інтелектом виявляють більший суб'єктивізм.

Подальші наукові дослідження дозволили теоретично обґрунтувати і частково експериментально перевірити конструкт абнотивності, основними складовими якого є соціальний інтелект, креативність учителя, мотиваційно-когнітивний компонент. Під абнотивністю розуміється комплексна здібність учителя до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного учня, здатність помітити обдаровану дитину і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в розвитку його природного потенціалу. Відмінності коефіцієнтів кореляції між результатами тестів за оцінкою креативності школярів і опитувальника вчителів з високим і низьким соціальним інтелектом є значущими.

До особливостей мислення вчителя, значущих для успішного вирішення педагогічних ситуацій, науковці (М.М. Кашапов, Н.В. Кузьміна ат ін.) віднесли наступні: 1) вибірковість накопичення знань для їх практичного застосування; 2) чутливість до суперечностей педагогічної ситуації, уміння бачити проблему; 3) мислення починається із зародження і формулювання проблемної ситуації; 4) одна і та ж педагогічна ситуація породжує у вчителя різні педагогічні проблемні ситуації; 5) виявлення різних рівнів проблемності у вирішуваний педагогічній ситуації; 6) прогнозування наслідків можливої реалізації рішень, що виробляються; 7) педагогічне рішення дуже тісно пов'язане з його реалізацією, яка дозволяє усунути неадекватності, розузгодження діяльності. Це означає поєднання як пізнавальної, так і виконавчої діяльності вчителя.

М.М. Кашапов на основі аналізу виділяє наступні інструментальні ознаки оптимального педагогічного мислення: наявність специфічних стратегій діяльності: висування нових цілей педагогічної діяльності, яке призводить до нового бачення ситуації; використання і винахідництво відповідних способів діяльності, вихід за межі ситуації, творче переосмислення власної особистості; сформованість стилю педагогічного мислення: самодостатня система саморегулювання; висока структурованість знань, умінь бачити досліджену ситуацію в системі: здатність бачити у складному просте, в простому складне [Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография / М.М Кашапов. – СПб.: Алетей, 2000. – С. 94-107].

Як бачимо, смислові відтінки, що вносяться кожним новим визначенням, дають можливість повніше висвітлити і глибше зрозуміти сутність професійного мислення вчителя.

Важливою характеристикою професійного мислення вчителя є висока відповідальність за прийняті педагогічні рішення. Наслідки професійної некомпетентності педагога – падіння його авторитету в очах учнів, загублені долі дітей, згасання їх інтересу до знань, затримка психічного розвитку. А в цілому – зниження ефективності педагогічної діяльності. Серед продуктивних засобів розвитку мислення майбутніх учителів виділяємо професійно орієнтовані проблемні педагогічні задачі.

На важливості розвитку творчого мислення всіх учасників навчально-виховного процесу наголошував В.О. Сухомлинський шляхом розв'язання різних проблемних ситуацій, які б мали гуманістичне виховуюче та розвивальне спрямування. Протягом усієї своєї практичної діяльності він накопичував виховуючі задачі ситуації у Павлівській середній школі разом зі своїми друзями-вихованцями. Вони представлені практично у всіх педагогічних працях видатного педагога. Разом з тим окремо вийшла книга В.О. Сухомлинського *"Хрестоматія з етики"*, в яку увійшли оригінальні виховуючі твори у формі розповідей, новел, притч. Всі вони базуються на етиці, що спрямовує процес формування у молоді моральної свідомості, моральних стосунків, моральної діяльності, моральних цінностей. Видатний педагог націлює кожного вчителя на виховання дітей, підлітків, юнацтва духовно збагаченими, високоморальними особистостями. Представлені у книзі розповіді, притчі, нариси являють собою струнку, логічно побудовану систему і охоплює такі напрями як аналіз множини людських учинків, моральних ідеалів, суспільних обов'язків людини, моральних відносин зі старшими, особливо з батьками, вчителями. Розглядаються явища шкільного життя, які відображають своєрідність і неповторність кожної людської індивідуальності, акцентується увага на проблеми сенсу життя, значення праці – найважливішого засобу становлення особистості, ролі таких провідних моральних категорій як почуття совісті, відповідальності, людяності, тощо.

Світ казок, розповідей, легенд, притч добре сприймається вихованцями різного віку і містить у собі ситуації морального вибору без зайвих моральних повчань. В.О. Сухомлинський при створенні хрестоматії враховував вікові особливості вихованців, світ їх захоплень, уявлень, інтересів. Талановитий педагог постійно звертався до народної спадщини, народного фольклору, що значно збагачувало його педагогічні праці.

Доцільно виділити й педагогічні, виховуючі задачі ситуації, які створено на основі принципів етнопедагогіки, родинних традицій виховання дітей у дослідженнях народної духовної скарбниці К.Д. Ушинського, М.Г. Стельмаховича, Є.І. Сявков, В.Ф. Святотцева, Г.М. Волкова, А.Е. Ізмайлова, І.Р. Вихованця та ін. Ці твори підкреслюють, що кожна епоха, кожна формація виробляла свої засоби, свою неписану або й писану науку виховного впливу на людську особистість. Народне слово, народна думка – світлі діаманти людської мудрості, що навечно закарбовані у казках, легендах, притчах, оповіданнях, через які педагоги збагачують виховну мудрість, накопиченою тисячолітньою історією.

Оригінальну систему психологічної допомоги, що отримала назву "позитивна психотерапія", розробив німецький психотерапевт Носсрат Пезешкян. Дана система була створена на основі міжкультурного підходу до психотерапії, сутність якого полягає в інтегративності, що приймає і примирює різні конкретно-культурні образи людини і нормативні уявлення про її поведінку. Позитивність тут як цілісність, єдність у різноманітті, подолання всілякої однобічності стосовно внутрішньої картини людини і по відношенню до її життя в соціумі. В умовах нашої

багатонаціональної країни, де кожен день мають взаємодіяти різні культурні та поведінкові орієнтації, міжкультурний підхід викликає особливий інтерес.

Головними засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкян вбачає у використанні повчальних історій, казок, оповідей, sag, міфів, притч, байок країн Сходу. Автор відзначає, що споконвічно люди використовували повчальні історії як засіб виховного впливу. За його допомогою в свідомості людей закріплювалися моральні цінності, правила поведінки і які, таким чином, допомагали розв'язувати міжособистісні конфлікти, долати життєві труднощі. Вони нерідко заміняли добру пораду або суворе засудження. Отже, ці засоби народної педагогіки і народної психотерапії були використані Н. Пезешкяном цілеспрямовано та свідомо у психотерапевтичній практиці при аналізі конфліктів і як самодопомога людині.

Для нашого дослідження міжкультурний підхід також має велику цінність, бо поряд із культурним середовищем існує і виховне середовище, у межах якого кожен народ створює свою систему культури, виховання, до якої, слід поступово залучати й молодь, вчити її знаходити гуманні засоби вирішення міжособистісних конфліктів і здійснювати самодопомогу.

Такий же позитивний гуманістичний підхід до суперечливих виховних проблем ми знаходимо в працях В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка, Ш.О. Амонашвілі, зокрема в їх звертаннях, листах до молоді, своїх дітей, молодих учителів. Такі ненав'язливі поради, побажання містять мудрі заповіді щодо гармонізації взаємин між людьми.

Особливо важливо використовувати набутий досвід і розроблені методики у ході підготовки майбутнього вчителя, розвитку його педагогічного мислення. У процесі його актуалізації у вчителя з'являється можливість уникати і позбавлятися помилок. Вивчення діяльності вчителів свідчить, що між рівнем їх професійної майстерності і відношенням учнів до навчання існує певна залежність. Саме низький рівень професійної підготовки педагога зумовлює такі негативні наслідки навчально-виховного процесу, як неуспішність, відсів із школи, педагогічна занедбаність, правопорушення тощо.

М.М. Кашапов, на основі проведеного дослідження виділяє типологію педагогічних помилок:

1) за генезою – закономірні (зумовлені специфікою психічного розвитку дитини: динамізм, непослідовність, що вимагає адекватну реакцію вчителя; завантаженість вчителя, його поліфункціональними обов'язками) і випадкові (внаслідок імпульсивних, спонтанних дій учителя, що характеризується миттєвим емоційним зривом);

2) за джерелом виникнення – первинні (помилки рефлексивного управління поведінкою учня у конкретній ситуації) і вторинні (пов'язані з реагуванням учителя на ситуаційному рівні, що проявляється у вигляді автоматизованих навичок, певних динамічних стереотипів). Виходячи із зовнішніх, ситуативних характеристик, педагог своїми діями гальмує розвиток різнобічного більш глибокого спілкування з учнями;

3) причинна зумовленість помилок пов'язана з особистісними або професійними якостями вчителя (неусвідомлена ворожнечість, деструктивний вплив діяльності на особистість: імперативність, менторність, домінантність, безапеляційність, емоційна сухість, шаблонність, безсистемність, монологізм та ін.);

4) за ступенем корекції – помилки, які легко піддаються (результат неадекватних дій учителя по розпізнаванню і врахуванню умов ситуації) і такі, що важко піддаються корекції (невміння поставити акценти на позитивному, прагнення вчителя завжди бути правим наказний тон, який придушує ініціативу учня);

5) за педагогічним ефектом – масштабні (невміння розгледіти глибинні властивості, "ядро" особистості учня, оцінювання його за формальними ознаками, не враховуючи етичні цінності учнів, що може призвести до викривлення в системі формування моральності) і локальні (нерозуміння ситуації, хибна думка);

6) процесуальні помилки пов'язані з основними мислительними етапами: аналіз ситуації (невірне розчленовування ситуації, неповне врахування умов ситуації, неадекватне розпізнавання причинно-наслідкових зв'язків, невірне сприйняття емоційного стану учня, його внутрішнього світу), прийняття рішення – помилки пов'язані з невисоким рівнем готовності до змін власних установок, позицій, рішень, однозначність або категоричність рішення, концентрація на другорядних параметрах, невисока спроможність прогнозування можливих труднощів; реалізація рішення (труднощі, що пов'язані з прийняттям точки зору другої людини, некритичність мислення педагога, тенденція до уніфікації і конформізму мислення, нечутливість мислення педагога до проблем реалізації, егоцентризм у засобах розв'язання проблеми, стереотипність мислення, обмеженість, недалекоглядність, безапеляційність); оцінка отриманого результату (абстрактність та односторонність оцінки аналізованої ситуації у тому числі й особистості учня, категоричність мислення, невміння робити висновки про необхідність подальшого розвитку конструктивних способів вирішення утруднень);

7) за рівнем педагогічної рефлексії (впертість у своїй неправоті, перебільшення вчителем ролі педагогічного впливу, що може призвести до нівелювання особистості учня і формування пристосувальної позиції або негативізму).

Зазначені положення ще раз підкреслюють актуальність проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійного вирішення проблемних педагогічних ситуацій і педагогічних задач. Майстерність і професіоналізм педагога як раз і полягає в умінні передбачати можливість своєї помилки, своєчасно утримати себе від невірних рішень і дій.

Перспективним, на наш погляд є дослідження, що пов'язані з вивченням особливостей професійного мислення педагогів залежно від рівня їх методологічної культури, сформованості педагогічних умінь, особливостей різних видів педагогічної діяльності.

Аналізуючи роботу педагогов-майстрів, які досягли акме-вершини у своїй педагогічній діяльності, завжди можна виявити вміння проводити швидкий і ефективний аналіз умов педагогічних ситуацій і приймати оптимальні (або близькі до них) рішення, тобто діяти науково обґрунтовано, доцільно, своєчасно, економно. Процес аналізу педагогічних ситуацій має певні загальні етапи і риси, які розкриті в публікаціях А. М. Матюшкіна, Ю. Н. Кулюткіна, М. М. Поташника, Д. М. Грішина, В.О. Слатьоніна, Л. Ф. Спіріна, М. Л. Фрумкіна та ін.

3.3 Специфіка навчально-виховних метаморфоз

Хто хоче пізнати найбільші таємниці природи, хай розглядає і спостерігає мінімуми і максимуми протиріч і протилежностей. Глибока магія полягає у вмінні вивести протилежність, і при цьому спочатку знайти точку поєднання.

Д. Бруно [365, с. 291]

*Что там за занавеской тьмы?
В гаданиях запутались умы.
Когда ж порвется с треском занавеска,
Увидим все, как заблуждались мы.*

Омар Хайям

3.3.1 Сутність метаморфози

*Не было гвоздя – подкова пропала,
Не было подковы – лошадь захромала,
Лошадь захромала – командир убит,
Конница разбита – армия бежит.
Враг вступает в город, пленных не щадя,
Потому что в кузнице не было гвоздя!*

С.Я. Маршак

ЖИТТЯ У 100 СЛОВАХ

*Колыбель. Пеленки. Плач.
Слово. Шаг. Простуда. Врач.
Беготня. Игрушки. Брат.
Двор. Качели. Детский сад.
Школа. Двойка. Тройка. Пять.
Мяч. Подножка. Гипс. Кровать.
Драка. Кровь. Разбитый нос.
Двор. Друзья. Тусовка. Форс.
Институт. Весна. Кусты.
Лето. Сессия. Хвосты.
Пиво. Водка. Джин со льдом.
Кофе. Сессия. Диплом.
Романтизм. Любовь. Звезда.*

*Руки. Губы. Ночь без сна.
Свадьба. Теща. Тесть. Капкан.
Ссора. Клуб. Друзья. Стакан.
Дом. Работа. Дом. Семья.
Солнце. Лето. Снег. Зима.
Сын. Пеленки. Колыбель.
Стресс. Любовница. Постель.
Бизнес. Деньги. План. Аврал.
Телевизор. Сериал.
Дача. Вишни. Кабачки.
Седина. Мигрень. Очки.
Внук. Пеленки. Колыбель.
Стресс. Давление. Постель.
Сердце. Почки. Кости. Врач.
Речи. Гроб. Прощанье. Плач.*

Метаморфоза – найбільш суттєва характеристики нашого світу. Метаморфоза як перетворення, трансформація притаманна світові в тому сенсі, що все в світі рухається, змінюється, а тому виявляє метаморфози. Характер метаморфоз, у свою чергу, виявляє діалектичний принцип рекурсії – повторення, повернення “на кола свої”. Сполучення принципу руху й зміни (метаморфози) та принципу повторення (рекурсії) дає нам спіраль, яка ілюструє принцип єдності структури і динаміки, що можна простежити як на рівні великого – Всесвіту у вигляді спіралеподібних галактик, так і на рівні малого – у формі спіралеподібної структури молекули ДНК.

У фізиці існує принцип нелокальності мікрооб'єктів, що впливає з того факту, що кожна елементарна частка може перетворюватися в будь-яку іншу елементарну частку, і по суті, є нею. Звідси маємо ідею Всесвіту як голографічного універсуму (“принцип усе у всьому”), що являє собою нерозривне ціле, частини якого переплітаються і зливаються одна з одною, і жодна з них не є більш фундаментальною, ніж інші, так, що властивості однієї визначаються властивостями всіх інших. Цей висновок збігається з висновком Л. Бергаланфі, одного із засновників теорії систем, що

дає таке визначення живої системи: будь-яка органічна система є, по суті, нічим іншим, як ієрархічним порядком утворень, що знаходяться між собою в рухливій рівновазі. Про Всесвіт також можна сказати, що він складається з безлічі систем, кожна з яких міститься в більш великих системах, подібно безлічі пустотілих кубиків, вкладених один у одного.

Відомо, що в багатьох літературних творах, відзначених Нобелівською премією, застосовується метод рекурсії, що полягає в реалізації сюжету через численні метаморфози й концентричні кола оповідань, які замикаються. М. Гарсія Маркес, молодий колумбійський журналіст у 1967 році написав роман "*Сто років самотності*", за який йому була присуджена Нобелівська премія. Роман кристалізується як опис історії величчя, розквіту й падіння роду Буендіа і міста Макондо. Перший представник роду Буендіа засновує місто Макондо, а падіння цього міста синхронізується в часі з його загибеллю. Представники роду Буендіа утворюють теми, пов'язані в рамках свого покоління й часу в окремі рекурсивні й метаморфозні процеси, що виявляють принцип "концентричних кіл", або "усі у всьому".

У романі французького письменника Поля Віалара "*І вмерти ніколи*" бізнесмен-мільйонер спізнюється на літак, що, ледь злетівши, розбивається в нього на очах. І бізнесмен вирішує вважатися загиблим, розпочати жити знову, як проста смертна людина, тому що йому набридла вічна погоня за прибутком, війна з конкурентами, щоденне ділове нервування. Він, діставши інші документи, влаштовується працювати таксистом, але непомітно для себе втягується в підприємницькі справи, спекулює на біржі, купує нові машини, стає власником цілого гаража, потім іншого, нарешті постає таким же багатим підприємцем, яким був на початку книги. Він їде в аеропорт, піднімається в повітря – і літак розбивається.

Таким чином, у літературі інформаційно-надлишковий метод рекурсії полягає в тому, що письменник періодично повертається до головної посилки (події) і розглядає її у різних контекстах. Тут можна говорити і про стиль художніх творів Сходу (зокрема Японії), який передбачає численні повтори, чим створює проблему для перекладачів. За таких умов цей стиль реалізує принцип "випередження думки", коли вона формулюється миттєво на рівні інтуїтивного озаріння, котре на Заході відображається в літературі "потоків свідомості".

Література "*потоків свідомості*", що базується на філософії екзистенціалізму, позиціях сюрреалізму та ін., спрямована на тотальне, надціннісне, автентичне буття. Цікаво, що одним з перших письменників, хто потрапив під вплив "нової симетрії", був Ф.М. Достоевський, котрий характеризувався, як пише М.М. Бахтін, "наполегливим бажанням бачити все як співіснуюче, сприймати та показувати все поряд та одночасно... У мисленні Достоевського немає генетичних та каузальних категорій" [195 с. 30-35]. Дещо подібне ми зустрічаємо у Дж. Джойса в романі "Поминки по Фіннегану", де відсутні хронологічний час та взаємодія об'єктів у звичайному розумінні. Роман повністю розміщується в просторі імен, які перетворюються одне в одне.

Сюжетна рекурсія виявляється не тільки у циклічних сюжетних побудовах, але й у циклічній взаємодії сюжетів. Так, у романі М.О. Булгакова "*Майстер і Маргарита*" знаходять реалізацію дві взаємопов'язані сюжетні лінії, які розгортаються одна в одній (роман у романі). Така побудова літературного твору характерна для фольклорних оповідань Сходу, у яких нерідко простежується взаємодія декількох оповідань у межах одного оповідання.

Рекурсія постає не тільки наріжною сюжетною (композиційно-темпоральною) ознакою літературного твору. Його зміст знаходить реалізацію у площині рекурсії денотатів об'єктів літературних творів, коли об'єкти у творі можуть фігурувати під різними іменами. Рекурсія виявляється і на рівнях фонологічному, семантичному, лексичному, синтаксичному, наприклад, у римованих поетичних творах, і не тільки в

них. У романі Д. Джойса "Портрет митця в юності" потік життєвої свідомості героя описується у вигляді кругової рекурсивної схеми, що супроводжується багаторазовим описом звуків, які повторюються, рухів та різних концентрованих обертів.

Отже, поняття рекурсії (циклічності процесів, послідовного повернення до виголошених тез), що виникло у теорії алгоритмів як спеціальний засіб організації обчислень, швидко завоювало прикладну галузь – програмування, потім, збагатившись прийомами і методами, перетворилося на потужний системний засіб, що дає можливість досліджувати світ у цілому, а також окремі його аспекти, такі, наприклад, як художня реальність, оскільки рекурсивні моделі розвитку описують літературні сюжети й авторський стиль, живопис і музику, нарешті, лежать в основі мислення людини.

При цьому важливим є те, що здатність людини контролювати дійсність залежить від психологічної установки, спрямованої на сприйняття світу як динамічної плинної сутності. Тут важливим є пізнання незвичайних життєвих метаморфоз, які подаються учням. Метаморфоза як перетворення притаманна світові в цілому та кожному окремому його елементу в тому сенсі, що все в світі рухається, змінюється, а тому виявляє метаморфози. Таким чином, основним моментом світу, що поєднує його різнобічні та розмаїті елементи в дещо екологічно ціле, – є метаморфоза. Тому пізнання світу, його осмислення та ціннісна кристалізація як дещо цілого, де все пов'язане зі всім екологічним зв'язком, можна здійснити на основі осягнення метаморфозного підґрунтя Всесвіту, у тому числі за допомогою метаморфозного тренінгу, який може здійснюватися на основі метаморфоз (їх можна брати з книг). При цьому метаморфози можуть виконувати різні функції, допомагаючи пізнавати фундаментальні закономірності світу, такі, наприклад, що виражають сутність універсальної парадигми розвитку. Наведемо приклад.

Для ссавців вищого типу період дозрівання зародка повинен зазвичай складати вісімнадцять місяців. Але людська дитина з'являється на світло вже в дев'ять місяців, тому що її голова дуже велика: якщо чекати довше, вона не пройде через таз матері, як дуже велике ядро через дуже вузький стовбур гармати.

Тому зародок сформований ще не повністю. Тому в перші дев'ять місяців життя новонароджений не здатний жити самостійно, він не може ні бачити, ні рухатися, ні годуватися. Навіть череп його ще не затвердів. А лоша, наприклад, може скакати вже наступного дня після народження. Отже, стає необхідним і обов'язковим продовжити дев'ять місяців внутрішньоутробного життя немовляти за допомогою дев'ять позаутробних місяців. Під час цього відповідального періоду дозрівання має супроводжуватися постійною присутністю матері. Батьки повинні створити дещо подібно до емоційного уявного чрева, де новонароджений відчуватиме себе захищеним, коханим, затребуваним, оскільки він у принципі ще не зовсім народився. У дев'ять місяців наступить те, що називають "трауром немовляти". Дитина усвідомлює свою відчуженість від навколишнього його світу.

Так само як дитина потребує могутнього захисту протягом перших дев'яти місяців життя, агонізуючій старій людині потрібний психологічний кокон безпеки протягом дев'яти місяців, які передують її смерті. Це дуже важливий для неї період, оскільки підсвідомо стара людина відчуває, що зворотний відлік почався. У останні дев'ять місяців життя вмираючий відчужується від колишнього життя і від старих знайомих, вона немов би перепрограмується. З нею відбувається процес, зворотний народженню. У кінці свого шляху стара людина, подібно до дитини, їсть з пляшки, її сповивають, у неї немає ні зубів, ані волосся, вона лепече незрозумілу тарабарщину. Але якщо дитину в основному оточують турботою, то стара людина рідко в останні дев'ять місяців життя користуються увагою. А за логікою речей їй необхідна доглядальниця, яка б відігравала роль "психологічного лона", матері, яка повинна поводитися зі старою людиною дуже дбайливо для того, щоб створити захисний кокон, необхідний їй для останньої метаморфози [432, с. 173-176].

Будь-яка метаморфоза, що втілює процес перетворення одного в інше, постає навчально-виховним ресурсом, який допомагає розвивати особистість, оскільки

розвиток передбачає багатобічні і багатогранні процеси перетворення. Можна сказати, що будь-який аспект соціальної реальності (форми суспільної свідомості, феномени культури, суспільні інститути тощо) реалізують метаморфози, які в найбільш загальному вигляді проявляються в дихотоміях, котрі переходять одна в одну – належне і дійсне, актуальне і потенційне, образ і думка, збудження і гальмування, добро – зло, внутрішнє і зовнішнє, хаос – порядок, життя – смерть та ін. Тому якщо узагальнити освітній процес і висловити його одним поняттям, то цим поняттям буде "метаморфоза", яка як активний усвідомлений процес може досягати рівня творчої метаморфози.

Відтак, завдання навчально-виховних метаморфоз – навчити людину розвиватися, перетворюватися, що реалізується не тільки на рівні вирішення учасниками освітнього процесу низки навчально-виховних завдань, участі в різних навчально-психологічних тренінгах, іграх, заходах тощо. Для забезпечення розвитку особистості слід сформувати спеціальний розділ педагогіки – метаморфозну педагогіку, яка б спрямовувалася саме на формування в учнів знань, умінь та навичок реалізації різних метаморфоз, у тому числі й творчих метаморфоз.

У цьому ракурсі аналізу проблеми формування метаморфозної педагогіки важливими є використання окрім навчально-виховних задач різного типу також і літературно-вербальних психотерапевтичних катарсичних метаморфоз, ознайомлення з якими та емоційно-образне переживання яких суб'єктами навчально-виховного процесу забезпечить їх особистісний метаморфозний розвиток, суть якого полягає не тільки в утвердженні метаморфозного світобачення, але й діалектично протилежний аспект – здатність протистояти деструктивно-маніпулятивним метаморфозам, у тому числі таким, які відбуваються на рівні цілих соціумів.

Наведемо приклад, взятий з фундаментальної праці Е. Аронсона "Суспільна тварина. Введення до соціальної педагогіки". Під час громадянської війни в Іспанії у серпні 1936 року всього один літак бомбардував Мадрид. У результаті чого були постраждалі, але жодної людини не було вбито. Тим не менше це викликало страшне обурення – світ був шокований самою ідеєю нападу на густонаселене місто з повітря, газети виражали страх і обурення громадян всього світу. Всього через дев'ять років американські літаки скинули ядерні бомби на Хіросіму і Нагасакі, внаслідок чого було вбито більш ніж сто тисяч людей, і ще більша кількість людей отримала тяжкі поранення. Проведене після цього соціологічне опитування засвідчило, що тільки 4,5% населення США вважали, що керівництву США не слід було вдаватися до такого жорстокого акту. 22,7 % громадян США висловились щодо необхідності ще більш масованих бомбардувань Японії. Як це могло статися, запитує Е. Аронсон, що всього за дев'ять років відбулося дещо суттєве, що фундаментально змінило суспільну думку [131, с. 29].

Важливо, що метаморфози, особливо якщо вони постають життєвими і науковими фактами, здатні докорінно змінити ціннісно-світоглядну сферу людини. Відтак, можна говорити про новий напрям педагогіки – **педагогіки життєвих фактів**, яка покликана здійснювати багатобічний розвиток людини через діалектичну систему життєвих фактів-метаморфоз. До таких можуть належати факти-метаморфози, які ми демонструємо в цьому параграфі. Можна навести також і певну підбірку фактів, що фігурують в тексті нашого дослідження:

1. За свідченнями етологів, що вивчають поведінку тварин, коли живі істоти збираються у великі групи, у їхньому середовищі виявляється "колективний розум", який починає ними керувати. Наведемо спостереження французького вченого Луї Тома, що займався вивченням термітів. Він виявив, що окремий терміт є істотою, задіяною у хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо число термітів до деякої "критичної маси", то відбудеться диво: терміти починають створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводили грандіозну будівлю, репрезентуючи "велике знання" про спорудження в цілому. Це ж можна говорити й у відношенні до всіх суспільних тварин.

Окремо узята особа сарани не знає напрямку і мети руху під час міграції, а зграя – знає. Ефект “критичної маси” існує й у птахів, риб, а також у всіх суспільних тварин, коли “велике знання”, чи “велика воля” постає духовним керуючим чинником існування співтовариств живих істот.

2. Л. Уотсон (“*Життєпотік: біологія несвідомого*”) описує науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений на островах в Японському морі. Дослідники кормили мавп одного з островів солодкою картоплею – бататом, розкидаючи його в пісок. Одна із мавп вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові, досягло критичної маси, і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Дослідники припустили, що має існувати певне поле, яке охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли “спілкуватися”.

3. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що сутністю людини є, насамперед, розум, самосвідомість, мислення. В основі ж цих процесів лежить мова (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія та ін). Так, відомі експерименти з мавпами, яких навчали жестовій мові глухонімих. Згодом мавпи змогли оволодіти основами цієї мови (в цілому досягнувши при цьому рівня розвитку 4-5-річних дітей). При цьому, по-перше, вони були спроможні навчати цій мові інших мавп, і, по-друге, вони за допомогою мови виділяли себе з тваринного середовища, відносячи себе до людей і називаючи інших мавп “брудними тваринами” (!) [1417; 1960].

4. Як пише А.С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті [207]. Психологи довели, що успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім’ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти успіху.

5. Психологи Інституту кінесезології у США, вивчивши численні психофізіологічні показники організму людини в умовах її комунікації із собі подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються дві людські істоти, життєвий (енергетичний) тонус однієї з яких є вищим, ніж тонус іншої, то “життєва” енергія “перетікає” до цієї іншої істоти, оскільки прилади фіксують, що її життєвий тонус підвищується, а іншої людини – еквівалентним чином знижується. Дещо подібне ми зустрічаємо в електротехніці у вигляді “ефекту захоплення”: якщо в одну енергомережу ввімкнути два звукових генератори, що генерують коливання з близькими, але різними частотами, і якщо перший генератор характеризується більшою потужністю, ніж другий, то має місце ефект “захоплення”, коли “сильний” генератор “поведе” за собою “слабкого” та примусить його працювати на своїй частоті.

Було також помічено, якщо людина позитивно ставиться до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності; і навпаки, негативне ставлення до оточуючого світу знижує енергетичний тонус людини. Ці висновки отримані на підставі досліджень інституту кінесезології в США, директор якого Д. Даймонд показав, що щитовидна залоза крім виконання головної функції імунологічного нагляду, постає основним “розподільником” живлющої, регенеруючої енергії організму. Щитовидка направляє й регулює потік електромагнітної енергії по всьому організмі, проводячи миттєву корекцію, яка необхідна для подолання певних відхилень у життєдіяльності.

Також показано, що негативні почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму. Крім того, усе розмаїття поведінкових аспектів людини виявилось прямо пов’язане з діяльністю щитовидки, тобто з процесами підвищення та зниження життєвого тону людини. Так, наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки й підвищує життєвий тонус людини, її енергії, а

негативний жест призводить до протилежного ефекту, тобто до зниження енергії людини. Так званий жест вираження любові – “жест Мадонни” (розпростерті для обіймів руки) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Посмішка також стимулює діяльність щитовидки не тільки людини, що посміхається, але й людей, що сприймають цю посмішку. Звертаючи увагу на обмін енергії між людьми, Д. Даймонд дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті зі “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої і думки вкрай заразливі [2737].

6. Цікавим є аналіз фізіологічного аспекту болю [1003; 2417] як недостатку енергії в людському організмі [595, с. 85], що виявляє найважливішу проблему людського страждання, пов'язаного з процесом енергетичної регуляції, що має місце не тільки на соматичному, але й психосоматичному рівнях. Відповідно до деяких сучасних теорій (Флекенштейн) біль виникає кожен раз, коли процеси розпаду, руйнування біологічних структур починають переважати над процесами синтезу. Оскільки синтез, відновлення біологічних структур вимагають витрат енергії (і, зокрема, кисню), то дефіцит енергетичних ресурсів має призвести до посилення процесів розпаду і виникнення болю. І дійсно, будь-які процеси, що збільшують дефіцит кисню, – застій в крові, ішемія (недостатнє постачання тканин киснем), дія отрут (які блокують процеси окислення), механічні дії, тепло – призводять до посилення болю. І навпаки, все, що знижує потребу тканин в кисні – спокій, холод, посилення кровотоку – зменшує біль. При цьому негативні емоції сигналізують крім іншого про дефіцит енергетичних ресурсів в організмі [595, с. 85]. Відтак, можна дійти висновку про те, що такі феномени, як вампіризм, вандалізм зумовлюються енергетичним дефіцитом та потребують руйнування біологічних (та, загалом, матеріальних) структур, що приводить до випромінювання енергії-часу (це довели відомі науковці М.О. Козирев, О.Й. Вейнік та ін. дослідники [426; 427; 1088; 1089]).

7. Цікавими можуть бути й висновки Г.І. Косицького, який проводив досліді с двома групами пацюків. Ці дві групи навчали долати перешкоди. При цьому, перша група пацюків була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було здолати, а друга група – ні. Відтак, перша група була успішною, а другу навчали неуспішності, беспорядності. Через декілька поколінь успішній і неуспішній групам пересадили клітини раку. Перша група вижила вся, друга – вся загинула [342, с. 104-105; 2403].

Педагогіка життєвих фактів базується на фундаментальних соціально-психологічних закономірностях, з'ясованих соціальною психологією, відповідно до яких часто навіть анекдотична інформація може сприйматися людьми як досить переконлива. Дослідження засвідчують про головний принцип соціального мислення: люди не поспішають робити висновки на основі загальновідомого (загальних теоретичних фактів дійсності), але с дивовижною легкістю та швидкістю створюють враження про загальновідоме на основі яскравих прикладів. Як засвідчує психологічний метод "*доступність евристики*", яскраві, емоційно насичені події, які легко собі уявляти (наприклад, хвороби з очевидними симптомами) можуть вводити нас в оману і здаватися більш імовірними і переконливими, ніж базова статистична інформація, тобто події, які складно описати [1400, с. 133-135]. При цьому, люди більш співчують тим, хто персоналізований. За цією причиною звернення, наприклад, до спасіння ненароджених чи голодуючих дітей майже завжди персоніфікуються, для чого вони супроводжуються наочними фотографіями чи описами [1400, с. 282-283]. Загалом, як писав Ф. Бекон, "*часто буває, що речі дрібні й незначні дають нам більше для пізнання великих речей, ніж великі – для усвідомлення малих*".

Відтак, педагогічний вплив не тільки на дітей, але й на студентів, дорослих людей має здійснюватися на основі яскравих життєвих фактів, що ілюструють певні загальнотеоретичні відомості. При цьому, ми можемо йти як від фактів до теорії, так і від теорії до фактів. У будь-якому разі це допомагає поєднати лівопівкульову

теоретичну і правопівкульову наочно-емоційну стратегію сприйняття дійсності і досягти півкульового функціонального синтезу як стану "надсвідомості" – мети розвитку людини.

Життєві факти як наочно-емоційні сутності відносяться до конкретно-синтетичних знань, які на відміну від абстрактно-аналітичних знань відповідають, як пише Я.О. Пономарьов [1910, с. 85], цілісному підходу до речей і явищ. При цьому, перехід від однієї абстрактно-аналітичної науки до іншої – необхідна умова їх розвитку. При цьому ці переходи здійснюються через конкретно-синтетичні науки (які називають стиковочними, емпіричними).

Кожна навчально-виховна психотерапевтична метаморфоза спрямовується на розвиток певних аспектів зростаючої особистості. Наприклад, є метаморфози, які стосуються психоаналізу сновидінь та навчають здатності усвідомленого сновидіння [1200].

Мегі була комерційною художницею. Її постійно засмучували страхітливі сновидіння, в яких вона рятувалася втечею від величезного потворного чудовиська. Ці сновидіння турбували її настільки, що вона навіть намагалася зобразити причину своїх нічних кошмарів на малюнках. Наступного разу, коли вона побачила цей сон, Мегі твердо вирішила запам'ятати, як виглядає ця тварюка, тому вона обернулася до неї своїм лицем – але чудовисько зникло. Сновидіння повторилося знов, але цього разу, як тільки чудовисько замаячило неподалеку, Мегі кинулась за ним, наздогнала і доторкнулася до нього. І в цей самий момент, коли вона, тремтячи від жаху, схопила чудовиська, воно перетворилося на прекрасне творіння, схоже на коня. Мегі всілася на його спину, злетіла в хмари і врешті-решт виявила себе в обіймах чоловіка. Прокинувшись Мегі усвідомила, що колись вже переживала схоже почуття жаху під час одного з своїх перших контактів із чоловіком, після чого вона стала триматися з чоловіками відчужено, оскільки сексуальна реакція була для неї хворобливою. Але одержавши уві сні ключ, Мегі дозволила сексуальним фантазіям увійти до її думок, а пізніше – і в її життя. Її колишній особистий міф, що запевняв її, що інтимна близькість – щось жахливе, змінився новим, таким, що стверджує, що міжособистісна близькість може понести її в царство нового розуміння, подібно до крилатого коня з її сновидіння.

Наведемо *притчу* Московського інституту групової і сімейної терапії.

Китайський імператор наказав спорядити корабель і відправився в далеку країну. На кораблях в ті часи гойдало жахливо. Сам імператор терпів хитавицю, а ось один з його наближених, молодий слуга, цього витерпіти не міг і цілими днями дорікав на цей жах. Імператорові і всьому його двору шалено набридло як скаржилась ця людина. Перший міністр імператора сказав: "Государ, якщо ваша милість, явилікую цю людину від морської хвороби". Імператор відповів: "Якщо ти зможеш, я буду щасливий". Перший міністр запитав: "Ви дозволяєте мені зробити все, що я захочу?" Імператор відповів: "Звичайно". Перший міністр наказав матросам зв'язати цього хлопця і кинути його в море. Матроси, яким слуга самим жахливо набрид своїм ниттям, з радістю виконали наказ Міністра. Нещасний відбивався, кричав, а плавати від не умів і майже відразу ж пішов до дна. Перший міністр наказав не відпустити мотузок, до якого він був прив'язаний, і хвилини через п'ять його витягнули назад на корабель. Після цього із слугою трапилася дивовижна зміна. Після того, як від висох, він пішов в свою каюту і з того часу ні за обідом, ні на вечірніх бесідах в своїх розмовах з імператором він ніколи не скаржився більш на морську хворобу і на те що йому погано на морі. Відмітивши це, імператор покликав свого першого міністра і запитав його як же йому все-таки вдалося це. Перший міністр відповів: "Тепер цей слуга розуміє цінність твердої палуби під ногами".

Наведемо *іншу метаморфозу*, яку ми знайшли у Д. Карнегі.

Молода людина з Брок-Боу, штат Небраска, склала заповіт. Її звали Хені. У нього була виразка дванадцятипалої кишки. Три лікарі, включаючи знаменитого фахівця з виразок, заявили, що містер Хені невиліковний. Вони порекомендували хворому написати заповіт, сісти на дієту і не хвилюватися. Захворювання вже змусило Хені відмовитися від прекрасної і добре оплачуваної роботи. Таким чином, йому було нічого робити і нічого очікувати, крім смерті, що повільно насувалася. Тоді він прийняв

оригінальне рішення. “Якщо мені так мало залишилося жити, – подумав він, – треба намагатися за цей короткий час взяти у життя усе. Я завжди мріяв здійснити кругосвітню подорож. Якщо я можу це здійснити, те слід це зробити зараз”. І він купив квиток на пароплав. Лікарі були збентежені. “Ми повинні попередити вас, – сказали вони містеру Хені, – якщо ви учините цю подорож, ви будете поховані в море”. “Ні, цього не відбудеться, – відповів він. – Я домовився зі своїми родичами, що вони поховать мене в сімейному склепі в Брокен-Боу. Тому я збираюся купити труну і взяти її із собою в подорож”. Він купив труну, доставив не корабель і домовився з керівництвом пароплавної компанії про те, що робити у випадку його смерті. Він попросив їх у даному випадку покласти його тіло в холодильне відділення до прибуття лайнера на батьківщину. Під час подорожі він аж ніяк не додержувався сухого закону. “Я пив віскі з содовою і льодом і курив довгі сигари під час цієї подорожі, – розповідає містер Хені. – Я їв різноманітну їжу, включаючи екзотичні тубільні страви, що напевно повинні були убити мене. Я розважався з насолодою, якої не відчував протягом багатьох років! Ми пережили мусони і тайфуни, що повинні були б укласти мене у труну від одного тільки жаху, але я лише випробував гострі романтичні відчуття. Знаходячись на кораблі, я грав у гвинт, співав пісні, придбав друзів, розважався до півночі. Коли ми досягли Китаю й Індії, я зрозумів, що тривоги, викликані справами, турботами, що переслідували мене вдома, були раєм порівняно з бідністю і голодом, побаченими мною на Сході. Я перестав мучитися своїми безглуздими переживаннями і відчув себе прекрасно. Я повернувся в Америку, збільшивши 90 фунтів ваги. Я майже забув, що в мене була виразка шлунка. Ніколи в житті я не почував себе краще. Я негайно продав труну трунарю і знову зайнявся справою. З тих пір я жодного разу не хворів” [991].

Розглянемо іншу метаморфозу, яку ми знайшли у Тихоплавів.

“Був теплий літній вечір. Я сиділа на лавці; а Кирило неподалеку захоплено колупав палицею землю. Високе блакитне небо, зелене мереживо дерев, освітлених сонцем, тиша навколо створювали в душі відчуття утихомиреності і спокою. Думалось про Бога, про вічність, про духовне. Поряд мене пройшли два бомжі. Мою увагу привернув один з них: високий крупний чоловік середніх років з сивим давно немитим волоссям, зарослий густою щетиною. Він ніс мішок брудно-сірого кольору. Короткі, брюки, що ледве доходили до щиколоток, відсутність шкарпеток і довгі руки, що стирчали з коротких рукавів піджака, створювали відчуття його беззахисності. Мені стало нестерпно жаль цієї великої людини, яка була викинула на узбіччя життя. Я дивилася йому услід, і хвиля жалості і співчуття захльостувала мене. Вона наростала і раптом якимсь свербящим болем стала відгукуватися в моєму серці. І у цей момент він зупинився, обернувся, пішов до мене. Миттєво зникли жалість і співчуття, з'явилося відчуття страху, змішаного з гидуванням. Подумалося: "Зараз підійде і ударить брудною лапою". Він підійшов, розв'язав свій мішок, порився в ньому, витягнув водяний пістолет зеленого кольору, протягнув його мені і хрипко сказав: "На! Віддай своєму пацану". Я зомліла, а він обернувся і пішов" [2305, с. 16].

Важливими є метаморфози, які мають місце у ситуаціях, коли людина докорінним чином змінює свій світогляд, систему цінностей. У цьому контексті цікавим є приклад, взятий з книги В. Джеймса *"Розмаїття релігійного досвіду"*, де він передає думки людини, яка досягла високого ступеня контролю над собою у контексті буддизму. Ця людина сприйняла близько до серця пораду одного духовного вчителя, який сказав: “Ви повинні перш за все звільнитися від гніву і душевного сум'яття”. – “Але, заперечив я, хіба це досяжно?” – “Так, відповідав він, це досяжно для японців, означає це повинно бути досяжне і для вас”. Далі йде розповідь новонаверненого.

“Повернувшись додому, я ні про що не міг думати, окрім цих слів: "звільнитися, звільнитися!" Ймовірно, під час сну ця думка безперервно займала мій дух, тому що я прокинувся з тією ж думкою і з одкровенням нової істини, яка вилилася в такій фразі: "Якщо можливо звільнитися від гніву і дратівливості, навіщо ж залишатися під їх владою?" Я відчув силу цього доводу і погодився з ним. Дитя, що почуло, що воно може стояти на ногах, не стане повзати. І в ту ж хвилину, як я дав собі обіцянку, що ці дві злякисні виразки – гнів і дріб'язкова заклопотаність можуть бути знищені в мені, вони

зникли. Визнання їх безсилля над нами, знищує їх силу. З цієї миті життя прийняло для мене абсолютно інший вигляд.

І хоча бажання звільнитися від тиранення пристрастей і свідомість здійсненності такого бажання увійшла до мого душевного життя, мені потрібно було ще декілька місяців, щоб відчути себе в безпеці в цьому новому стані. Але оскільки я більше не відчував ні душевний неспокій, ані гнів, навіть у найслабкішому ступені, хоча випадки до цього і представлялися, я міг не боятися вже цих пристрастей і не стежити за собою. Я був здивований тим, наскільки зросла енергія і стійкість мого духу, наскільки я став сильніший у всіх життєвих зіткненнях і як хотілося мені все стверджувати, все любити.

Починаючи з цього ранку мені треба було проїхати близько п'ятнадцяти тисяч миль залізницею. Мені довелося багато раз стикатися з візниками, носильниками, кондукторами, слугами готелів, зі всіма, хто раніше був для мене постійною причиною досади і гніву; тепер я не міг би дорікнути собі у жодній неввічливості щодо них. Світ раптово став добрим у моїх очах. Я став чутливий, якщо можна так висловитися, тільки до променів добра.

Цілу низку прикладів можна було б навести для доказу того, що мій стан духу оновився докорінно, але досить й одного прикладу. У хвилину мого від'їзду, якого я дуже бажав, оскільки подорож викликала у мене великий інтерес, я побачив без найменшого незадоволення, як мій потяг рушив з місця і відправився із станції без мене, тому що мій багаж запізнівся. Швейцар готелю, задихаючись від бігу, з'явився на вокзалі вже в ту хвилину, коли потяг сховався з моїх очей. Коли він побачив мене, у нього було обличчя людини, яка із жахом чекає, що її лятимуть; і він почав пояснювати, як він не міг пробитися крізь натовп на багатолюдній вулиці, де не можна було зробити жодного кроку ні назад, ані вперед. Коли він кінчив, я йому сказав: "Це нічого не означає, і в цьому немає вашої провини. Будьмо завтра вчасно. Ось вам за праці. І я дуже жалкую, що доставив вам такі проблеми". Радісне здивування, яке зобразилося на його обличчі, було достатньою нагородою за неприємність запізнення. На другий день він відмовився від плати за послугу, і ми розсталися з ним друзями на все життя.

Протягом перших тижнів мого досвіду я був застережливим лише щодо неспокійного стану духу і гніву. Але за цей час я помітив, що й інші пристрасті, які є гнітючими і принижуючими людину, покинули мене. Тоді я став вивчати причинно-наслідкові зв'язки, які існують між ними, поки не переконався, що всі вони зростають з цих двох коренів. І я так довго залишався вільним від них, що міг вже бути впевненим в своєму звільненні. Як не можна добровільно кинутися у багно, так не міг би я відтепер допустити в собі ті приховані і пригноблюючі імпульси, які жили в мені раніше, що були спадщиною довгого ряду поколінь

У глибині душі я переконаний, що і чисте християнство, і чистий буддизм, і Духовна Наука (Mental Science) і взагалі всі релігії знають те, що для мене з'явилося одкровенням. Але чомусь жодна з них не говорить про легкість і простоту, з якою здійснюється це оновлення. Іноді я задавав собі питанням, чи не загинуть паростки нового життя від моєї байдужості і ліні? Але досвід доводить противне. Я відчуваю таке сильне бажання робити що-небудь корисне, неначебто повернулося до мене дитинство зі всім запалом, яка вносилася тоді до ігор. Якби знадобилося, я без коливання став би битися. Мій новий стан абсолютно виключає боязкість. Я помітив, що я перестав відчувати страх перед аудиторією.

Коли я був дитиною, блискавка ударила одного разу в дерево, під яким я стояв, унаслідок чого я зазнав сильне нервове потрясіння. Сліди його залишалися у мене аж до того дня, коли я взагалі попросився з душевним неспокоєм. З тієї пори я абсолютно спокійно бачу блискавку і чую грім, який раніше діяв на мене надзвичайно хворобливо. Всяка несподіванка також інакше стала діяти на мене, і я не здригаюся вже від кожного раптового враження.

Мені не спадає на думку замислюватися над подальшими результатами мого етичного оновлення. Я переконаний, що довершене здоров'я, про яке згадується в Християнській Науці, витікає саме з цього стану – я помітив, що мій шлунок краще виконує свої функції. Поза сумнівом, що травлення енергійно здійснюється в радісному стані, ніж у пригнобленому. Я не витрачаю часу, який у мене залишився, на обдумування майбутнього життя і майбутнього неба. Небо, яке я ношу в собі,

прекрасніше за те, яке я можу створити уявою і яке обіцяє нам релігія. Я готовий прийняти все, що витікає з мого етичного розвитку, куди б це мене не привело, лише б гнів, душевна смута і все, що ними породжується, не мало там місця" [724, с. 151-152].

Наведемо декілька важливих метаморфоз, які мають *педагогічну значущість*.

Одного разу осел фермера провалився в колодязь. Він страшенно загаласував. Прибіг фермер і сплескав руками: "Як же його звідти витягнути?" Тоді господар ослика розсудив так: "Осел мій – старий. Йому вже недовго залишилося. Я все одно збирався придбати нового молодого осла. А колодязь, все одно майже висох. Я давно збирався його закопати і викопати новий колодязь в іншому місці. То чом би не зробити це зараз? Разом і ослика закопаю, щоб не було чутно запаху розкладання".

Він запросив всіх своїх сусідів допомогти йому закопати колодязь. Всі дружно узялися за лопати і почали кидати землю в колодязь. Осел відразу ж зрозумів до чого йде справа. Після декількох кидків землі фермер вирішив подивитися, що там внизу. Він був здивований від того, що він там побачив. Кожен шматок землі, що падав на його спину, ослик струшував і приминав ногами. Дуже скоро, на диво усіх присутніх, ослик виплигнув з колодязя!

Жив один дуже темпераментний хлопчик. Одного разу його батько дав йому мішечок із цвяхами і наказав кожного разу, коли хлопчик не стримає свого гніву, вбити один цвях у стовп огорожі. У перший день в стовпі було 37 цвяхів. Іншого тижня хлопчик навчився стримувати свій гнів, і з кожним днем число забитих цвяхів стало зменшуватися. Хлопчик зрозумів, що легше контролювати свій гнів, ніж забивати цвяхи. Нарешті прийшов день, коли хлопчик жодного разу не втратив самовладання. Він розповів про це своєму батьку, і той сказав, що цього разу щодня, коли синові вдасться стриматися, він може витягнути з огорожі по одному цвяху. Йшов час, і згодом хлопчик міг повідомити батька про те, що в стовпі не залишився жодного цвяха. Тоді батько узяв сина за руку і підвів до огорожі: – Ти непогано справився, але ти бачиш, скільки в огорожі дірок? Він вже ніколи не буде таким як раніше. Коли говориш людині що-небудь зле, у нього залишається такий же шрам, як і ці дірки. І не важливо, скільки разів після цього ти вибачишся – шрам залишиться. Словесний шрам такий же хворобливий, як і фізичний. Справжніх друзів не буває багато. Бережи їх.

Професор філософії, стоячи перед своєю аудиторією, узяв п'ятилітрову скляну банку і наповнив її каменями, кожен не менш ніж три сантиметри в діаметрі. У кінці він запитав студентів, чи повна банка? Студенти відповіли: так, повна. Тоді він взяв банку горошку, висипав її у велику банку і потряс її. Горошок зайняв вільне місце між каменями. Ще раз професор запитав студентів, чи повна банка? Всі відповіли ствердно.

Тоді він узяв коробку, наповнену піском, і насипав його в банку. Природно, пісок зайняв повністю існуюче вільне місце в банці. Ще раз професор запитав студентів, чи повна банка? Студенти і на цей раз відповіли ствердно. Тоді з-під столу професор дістав кувалду з водою і вилив його в банку до останньої краплі. Після цього він пояснив студентам таке: зараз я хочу, щоб ви зрозуміли, що банка – це ваше життя. Каміні – це найважливіші речі вашого життя: сім'я, здоров'я, друзі, діти – все необхідне для того, щоб ваше життя все-таки залишалось повним навіть у випадку, якщо все інше загубиться. Горошок – це речі, які особисто для вас стали важливими: робота, будинок, автомобіль. Пісок – це все інше, дрібниці.

Якщо спочатку наповнити банку піском, не залишиться місця, де могли б розміститися горошок і каміні. Таким же чином у вашому житті: якщо витратити весь час і всю енергію на дрібниці, не залишається місця для найважливіших речей. Займайтеся тим, що вам приносить щастя: грайте з вашими дітьми, приділяйте час подружжю, зустрічайтеся з друзями. Завжди буде ще час, щоб попрацювати, зайнятися прибиранням будинку, полагодити і помити автомобіль. Займайтеся, перш за все, каменями, тобто найважливішими речами в житті; визначте ваші пріоритети: інше – це тільки пісок.

Тоді студентка запитала професора, яке значення має вода? Професор посміхнувся. – Я радий, що ви запитали мене про це. Я це зробив для того, щоб довести вам, що, як би не було ваше життя зайняте справами, завжди є небагато місця для лінощів.

Вітер зустрів прекрасну Квітку і закохався в неї. Поки він ніжно пестив Квітку, та відповідала йому ще більшою любов'ю, вираженою в кольорі й ароматі. Але Вітру здалося замало цього, і він вирішив: "Якщо я дам Квітці всю свою потужність і силу, то та подарує мене дещо більше". І він дихнув на Квітку могутнім диханням своєї любові. Але Квітка не винесла бурхливої пристрасті і зламалася. Вітер спробував підняти її і пожавити, але не зміг. Тоді він стихнув і почав дихати на Квітку ніжним диханням любові, але та в'янула на очах. Закричав тоді Вітер: – Я віддав тобі всю потужність своєї любові, а ти зламалася! Видно, не було в тобі сильної любові до мене, а значить, ти не любила! Але Квітка нічого не відповіла, вона померла.

Той, хто любить, повинен пам'ятати, що не силою і пристрастю вимірюють Любов, а ніжністю і трепетним ставленням до предмету любові. Краще десять разів стриматися, ніж один раз зламати.

Два подорожуючі ангели зупинилися на ніч у будинку багатій сім'ї. Сім'я була не гостинна і не захотіла залишити ангелів у вітальні. Замість того вони були влаштовані в холодному підвалі. Коли ангели розстиляли ліжко, старший ангел побачив дірку в стіні і заклав її. Коли молодший ангел побачив це, то запитав, чому він це зробив. Старший відповів:

– Речі не такі, якими нам здаються.

Наступної ночі вони прийшли в будинок дуже бідної, але гостинної родини. Подружжя розділило з ангелами небагату їжу, яка у них була, і сказали, щоб ангели спали в їх ліжках, де вони можуть добре виспатися. Вранці після пробудження ангели побачили, що господар і його дружина плакали – їх корова, чие молоко було єдиним доходом сім'ї, лежала мертва в хліві.

Молодший ангел запитав старшого:

– Як це могло трапитися? Перший чоловік мав все, а ти йому допоміг. Інша сім'я мала дуже мало, але була готова поділитися всім, а ти дозволив, що б у них померла єдина корова. Чому?

– Речі не такі, якими здаються, відповів старший ангел. Коли ми були в підвалі, я зрозумів, що в дірці в стіні був казан із золотом. Його господар був грубий і не хотів зробити добро, я відремонтував стіну, щоб золото не було знайдено. Коли наступної ночі ми спали в ліжку господаря, прийшов ангел смерті за його дружиною. Я віддав йому корову.

Батько, повертаючись з десятирічним сином з поля, побачив на дорозі стару підкову і сказав синові:

– Підніми цю підкову.

– Навіщо мені потрібна стара, зламана підкова? – відповів син.

Батько нічого йому на це не сказав і, піднявши підкову, пішов далі. Коли вони дійшли до околиці міста, де працювали ковалі, батько продав цю підкову за три копійки.

Пройшовши ще небагато, вони побачили торговців, які продавали вишні. Батько на ті три копійки, що він виручив за підкову, купив у них багато вишень, загорнув їх у хустку, а потім, не озираючись на сина, продовжував свій шлях, зрідка з'їдаючи одну вишню.

Син йшов позаду і дивився із жадністю на вишні. Коли вони пройшли ще трохи, з рук батька випала одна вишня. Син швидко нагнувся, підняв її і з'їв. Через деякий час батько упустив ще одну вишню, а потім іншу і став так кидати по одній вишні, продовжуючи свій шлях. Син не менш ніж десять разів нагинався, піднімав та їв ці вишні. Нарешті батько зупинився і, віддаючи синові хустку з вишнями, сказав:

– Ось бачиш, ти полінувався один раз нагнутися, щоб підняти стару підкову, а після ти нагинався десять разів, щоб підняти ті самі вишні, які були куплені за цю підкову. Надалі пам'ятай і не забувай: якщо вважатимеш легку працю важкою, то зустрінешся з важкою роботою; якщо не будеш задоволений малим, то позбудешся великого.

Нашим завданням не було аналізувати різні метаморфози – це справа окремого видання. Тут ми лише намагалися окреслити психолого-педагогічну й психотерапевтичну перспективу використання метаморфоз.

Одним із колосальних засобів розвитку метаморфозного світосприйняття є казково-метафоричні метаморфози.

3.3.2 Місце казки в освітньому процесі

Китайському мудрецеві наснився сон про те, що він метелик. Прокинувшись, мудрець ніяк не міг зрозуміти, чи то йому наснився сон, що він метелик, чи метеликові побачив уві сні себе китайським мудрецем.

Цінностям ми не можемо навчитися – цінності ми маємо пережити. Так само ми не можемо і повідомити сенс життя нашим студентам. Що ми можемо їм дати, дати з собою в шлях, – це один лише приклад, приклад нашої власної віддачі нашій справі наукових досліджень.

В. Франкл [2435, с. 47]

Я все більше переконувався, що образне бачення світу і намагання передати почуття краси словом – це душа і серце дитячого мислення. Дитяче мислення – художнє, образне, емоційно насичене мислення. Щоб дитина стала розумною, доскіпливою, потрібно у ранньому дитинстві дати їй щастя художнього бачення світу

В.О. Сухомлинський ("Серце віддаю дітям", с. 77)

*Так как истина вечно уходит из рук –
Не пытайся понять непонятное, друг.
Чашу в руки бери, оставайся невеждой,
Нет смысла, поверь, в изучении наук.*

Омар Хайям

Людській істоті, щоб жити... необхідні система координат, філософія життя, релігія, до того ж вони потрібні їй так само, як і сонячне світло, кальцій чи любов

А. Маслоу [1452, с. 250]

Відомо, що людина, як на світанку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та освоює його в основному на основі механізмів правої півкулі головного мозку, формуючи міфологічну реальність [Пучинская], виробляючи цілісне бачення й розуміння світу та розвиваючи синтетичне знання, що оперує міфологемами, які під час аналізу сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей [1210]. Тобто, мова міфу (де світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, предмет і слово, істота та її ім'я, походження та сутність, причина та наслідок, початок та принцип, актуальне та потенційне, частина та ціле, просте та складне, природне та надприродне... так чи інакше зливаються воедино) може одержувати наукову інтерпретацію. При цьому те, що у межах міфу існує злитним чином і не підкоряється принципу причини-наслідку (тобто принципу класичного лінійного детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представленим як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ постають "існуючими від віку" у згорнутій міфологічній формі, асоціативним та метафоричним чином організованим, здатній трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства [1210].

Важливі проблеми, пов'язані з осмисленням ролі казки як відображення міфологічної реальності, що є початковим джерелом розвитку людства, стають зрозумілішими, якщо при їх аналізі спиратися на концепцію функціональної асиметрії

півкуль головного мозку людини. Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати "наукові міфи" (Т. Кун).

Значимо, що властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом ввіймати та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції [2289]. Адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового) типів осягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину (її вітчизняний логік С.Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей"), у сфері якої з'єднуються протилежності і формується особлива властивість – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що виключають одна одну. Такий підхід дає можливість розвивати діалектичне і парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

Історія людства доводить, що казка, притча, білина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом "входження" в неї, виявляються головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерне міфологічне та епічне сприймання світу, яке потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. Треба відзначити й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу [314], дозволяють прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих ("природжених") ідей архетипів, "матриць мислення" людства.

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

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синтетичного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Цей аналіз доводить, що правопівкульова психіка, розвиток наочно-образного мислення, здатність до емпіричних узагальнень у дитини відіграють наріжну роль у житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням" [2302, с. 229]. Важливо знати, що цей тип мислення "виростає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною, при цьому, як свідчить парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження, синтезу правопівкульового та лівопівкульового аспектів психіки, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи базу для інтуїтивного, медитативного, евристичного, просвітленого, розуміючого відображення дійсності та її опанування, в

процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне поєднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів “правого”, творчого аспекту психіки (суть творчості полягає у вмінні мислити цілісно, багатозначно, поєднуючи факти та реалії, що належать до різних і навіть полярних онтологічних та гносеологічних сфер реальності), необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. О.В. Запорожець пише, що розум людини, у якій у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом однобічний розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру [871; 875]. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується повний “сценарій” майбутнього життя людини [226, с. 192-206], а С. Гроф доводить, що пренатальне та постнатальне існування дитини формує модель майбутнього життя. Такий механізм формування майбутнього сценарію життя у дитини пояснюється тим, що в цей час у неї спостерігається активність переважно правопівкульового аспекту психіки, при цьому права півкуля активна у стані гіпнотичного трансу [1014]. Слід наголосити, що явище, яке отримало назву імпрінтінг (від англійського imprinting – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів пам'яті, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права “емоційна” півкуля. Тут ми спостерігаємо своєрідне кодування майбутньої поведінки людини скрізь призму наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття.

У цілому можна сказати, що людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – емоційно-чуттєвий (некритичний, емпатійний, ірраціональний, правопівкульовий) та логічний, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії [1014]. Через логічний канал досвід сприймається лише як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина навчається на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно.

Як зазначалося, чуттєвий, сугестивний досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Тому виховна мета освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні “парадоксальних” установок.

Суттєво, що казку як засіб навчання репрезентовано в Новому Заповіті у вигляді притч, де конкретний образ та його інтерпретація показані як співіснуючі. У казці право інтерпретації віддається тому, хто її читає або слухає. Це право реалізується ним на тому чи іншому рівні когнітивних “домагань”, у тих чи інших концептуально-теоретичних формах. При цьому сфера наукових змістів, що видобувається в процесі такої інтерпретації, практично необмежена. Більш того, емоційний, наочний, конкретний й чуттєвий фон казки може бути базою для розв'язання проблемного завдання, бо, як показали дослідження, стан емоційної активації включається у процес розв'язання проблеми, виконання тих чи інших дій. А сама емоція (як явище правопівкульової активності) виступає попереднім етапом розв'язання завдання [2302], постає “паливом” для психофізіологічного “казану”, де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у “згорнутому”, “зашифрованому” вигляді.

Казка, як втілення аналітичного знання у “згорнутій” синтетичній формі, виступає у вигляді системи підсвідомих архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. Чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більш просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних змістів вона згодом здатна сприйняти, видобути та кристалізувати. Отже, казка, міф, народна релігійна традиція,

ритуал, як форми активності переважно правопівкульової психіки, є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку, протягом якого весь навчальний процес, всі його аспекти, всі шкільні предмети мають бути реалізовані саме через казку, міф та інші подібні явища.

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аури – гри. Тут можна говорити про культурологічну теорію “людини, що грає”, яка створена І. Хайзінгом, який фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних початків життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як зазначав А. Ейнштейн, “теоретична фізика – це іграшки порівняно з дитячою грою” [954, с. 21]. Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають “надлишковою”, “уявною”, “вакуумною активністю” [954, с. 45]. При цьому “дитині притаманно переживання цілісності та злиття себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу” [954, с. 57]. Дитина, що зайнята в грі (наріжному виду дитячої активності), кидає виклик “здоровому глузду”, затверджує дух творчості, “нонсенсу”, перекручує реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, “парадокс і нонсенс є проявами самоствердження людського розуму” [954, с. 49].

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

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

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

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

Казка може бути допомогою й у вивченні історії, оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває “широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій” [818].

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти стикаються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого “своїми словами”, зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, замінчені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо) [833]. Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою зверненістю до правопівкульового психічного відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

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

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

Казка також виступає важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей молодшого віку, що зумовлено характерними для них особливостями сприйняття дійсності, передусім крізь призму міфологічно-казкових сюжетів. І якщо найбільш суттєвою властивістю нашого світу є рух, перетворення одного в друге, то казки, що рясніють різними метаморфозами та багаті на міфологічно-циклічні події, допомагають дитині збагнути ідею мінливості, плинності, парадоксальності світу.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію феномену переборення ситуативної даності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [1216], як вміння бачити ціле раніше за частини. Казка у даному випадку може виступати у вигляді засобу розвитку творчого уявлення дитини, її вміння переходити за межі безпосереднього буття та маніпулювати категоріями потенційного, віртуального. Саме така надситуативна дія забезпечує стихійну орієнтацію дитини у сфері живих точок зростання людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється “механізм універсалізації зони найближнього розвитку дитини, її розмикання в перспективу необмеженого становлення людини суб'єктом культури та історії [1216].

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (тобто просто ігноруємо принцип “випереджаючого розвитку”, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне інформаційне оточення) може означати підготовку “плацдарму” для подальшого прискореного злету в яскраву царину творчості. Недарма деякі великі люди (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор) характеризувалися уповільненим розвитком у дитинстві. Причиною уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затриманим розвитком американські вчені вбачають саме у функціональній недосконалої лівій півкулі [1772]. Можна припустити, що у даному випадку права творча півкуля одержує можливість повністю

розкрити свій потенціал за рахунок зменшення еволюційної напруги у процесі функціонального конкурування з лівою півкулею.

Зазначимо, що розвиток дитини порівняно з розвитком тварини характеризується уповільненням деяких фаз, коли, як показав Х. Грубер, маленькі кошенята виявляють перші стадії розвитку стабільного об'єкту у разі його відсутності у полі уваги в три місяці. Дитина ж досягає подібного рівня розвитку тільки в дев'ять місяців. Однак при цьому кошенята не просуваються у своєму розвитку далі. У зв'язку з цим Ж. Піаже питає, "чи не буде в даному разі менша швидкість розвитку дитини чинником її подальшого розвитку?" [1684, с. 173]. Можна зробити узагальнення: "чим "складнішою" є жива істота, тим повільніше її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичний її поведінковий репертуар" [1107, с. 76].

Відтак, можна дійти висновку про нагальну потребу у комплексному розробленні окремого напрямку педагогіки – навчальної казки [314; 1079; 2402].

Важливо також зауважити, що *метафорично-образний базис казки відіграє роль своєрідної психотерапії*. Як пише Е.М. Каструбін, однією з психологічних форм захисту людини є образне мислення, яке виникає тільки за наявності пошукової активності. Потреба в пошуку – це потреба в самому процесі постійних змін. Відмова від останнього, пасивно-оборонна позиція знижує адаптаційні можливості організму. При цьому правопівкульове мислення є одним із найвагоміших показників творчої діяльності, а недостатній розвиток образного мислення може бути причиною невротичних та психосоматичних розладів [1015, с 20].

Крім того, "художньо-образне мислення допомагає людині концентрувати все, що пов'язане із... гармонійністю, системно-структурністю, причинно-наслідковістю... аналіз сучасних досліджень у галузі терапії мистецтвом дає можливість зробити висновок про те, що художня основа мистецтва сприяє виникненню відчуття внутрішнього контролю і порядку... Міфологія, релігійна атрибутика, образи народної творчості – ось найдавніші складові цієї основи.. Сьогодні наука творить свій образ світу, який поступово покладається в основи духовності сучасної людини. Однак у багатьох випадках цей образ далекий від розуміння не в силу своєї складності, а в силу відірваності об'єктивних смислів його складових від особистісних смислів. Єдиний шлях наближення його до учня пролягає тільки через художню образність" [1746, с. 224-225].

3.3.3 Педагогічні метаморфози

Людина – єдиний універсальний і вищий предмет філософії

Л. Фейербах

Все дійсне є розумним, все розумне є дійсним

Ф. Гегель

Навчання без виховання є засіб без мети, а виховання без навчання є мета, позбавлена засобу

І. Герbart

Саме гарне середовище є для середнього організму одним із найперших чинників самоактуалізації і здоров'я. Надавши організму можливість самоактуалізації, воно, подібно до гарного наставника, відступає у тінь, щоб дозволити йому самому здійснювати вибір відповідно до власних бажань і вимог (залишаючи за собою право слідкувати за тим, щоб він враховував бажання і вимоги інших людей)

А. Маслоу

Як ілюстрацію педагогічної метаморфози можна навести таку педагогічну ситуацію:

"Мати хлопчика сильно пиячила. Батько шукав собі іншу супутницю життя. Про цього хлопчика і його маленьку сестричку піклувалася бабуся, наскільки вистачало її сили.

Він був озлобленим, зухвалим, на уроках ледачим. Він нічим не цікавився. Мабуть, відсутність справжньої сім'ї заподіяла йому такий нестерпимий біль, що все інше в його очах виглядало безглуздом і нікчемним.

Німецький (а це було у середині глухих 70-х років ХХ століття) не цікавив його зовсім. Тим паче, що при його незнаннях навіть для досягнення невеликого успіху потрібно було ґрунтовно попрацювати. Але хлопчик до праці не звик. Ніяких домашніх завдань з жодного предмету не виконував. Мав трійки тільки тому, що ставити двійки і залишати на другий рік у той час було не прийнято.

Як захопити його справою хоч би на уроці? Ганна Петрівна перепробувала чимало різних прийомів – все було марним.

А що, якщо написати на одному боці листка текст розмовної теми по-російськи, на іншій – те ж саме, але по-німецьки, щоб йому було нескладно навчитися перекладати без єдиної помилки німецький текст (у цьому йому допоможе варіант російською мовою). А потім, дивлячись у текст російською мовою, сказати це ж по-німецьки (підготуватися допоможе іншомовний варіант тексту). У цьому є певний сенс: наявність перед очима тексту на іншій мові спонукає учня під час підготовки і відповіді витратити сили і час не на зазубрювання і відтворення навчального матеріалу, а зачувати нове, пригадувати вже відомі йому необхідні мовні засоби (і таким чином запам'ятовувати і повторювати їх, додавати їм ґрунтовність і гнучкість), навчатися правильно будувати речення іншою мовою.

Вивчити відразу все йому не під силу. Нехай по-німецьки вивчає і відповідає хоч би по одному реченню. За таку нескладну роботу одержить усього лише трійку. Але не двійку ж! І це будуть чесно зароблені оцінки.

Щоб йому було приємніше вчити, тексти з обох боків обвела різнокольоровими фломастерами.

На початку уроку поклала папірець перед ним і пояснила завдання...

Не дуже йому хотілось учитись!

Він сидів, схиливши голову і дув на папірець тихенько. Той повільно пересувався до краю стола, а потім плавно спустився на підлогу. Тоді він наступив ногою на папірець і почав розтирати його.

Я підійшла, глитаючи образу:

– Прибери ногу. Прибрав. Неохоче.

Розуміючи, що в такій ситуації марно чекати від нього розумних дій, а час уроку йде стрімко, нахилилася, сама підняла листок. Поклала на парту. Стримуючись, тихо, з великими паузами, твердо, але разом з тим доброзичливо сказала:

– Я ... спеціально для тебе ... писала його ... старалася ... щоб тобі ... легше ... і приємніше ... було працювати. ... А ти... На що ... ти його перетворив? Ось і учи тепер ... по цьому ... забрудненому клаптику ... якщо чисте ... й акуратне ... тобі ... не до вподоби.

Він сидів, не ворухнувшись, дивлячись убік, неначе і не чув, що йому сказане. А вона продовжила роботу з іншими учнями, не виявляючи до нього більше ніякої цікавості.

Через якийсь час він все-таки узявся за справу, підняв руку, відповів переклад. Ганна Петрівна, не перериваючи роботи з рештою учнів, кивнула йому головою, помітила в своєму зошиті, що він переклад "здав".

Він вивчив перше речення німецькою і знову підняв руку. Вона знову вислухала його мовчки, знову зробила позначку в своєму зошиті і продовжувала вести урок з іншими.

До кінця уроку він встиг вивчити і відповісти все.

Вона поставила йому оцінки в щоденник і свій зошит, сказала:

– Молодець!

І в її душі як перша весняна квітка прокльовувалося:

– Невже?!

Що привело до успіху в ситуації, яка за всіма ознаками була безнадійною і провокувала на конфлікт? Учителька слідувала законам істини, гармонії, гуманності, мудрості.

По-перше, вона не зупинилася на констатації фактів негативної поведінки свого учня. Навіть виявивши неблагополуччя в його сім'ї, вона не поклала всю відповідальність на сім'ю (як це робиться зазвичай у таких випадках), а намагалася виявити дійсну причину. Дійсна причина була в дисгармонії того, що потрібний кожній дитині для її повноцінного розвитку, і того, що вона фактично одержує. Їй, як особистості, потрібні були одночасно: увага, розуміння її труднощів й допомога, необхідні і достатні для досягнення успіху; можливість на очах у всіх гідно реалізувати енергію, яка була через край, і довели іншим свою значущість, спокійна ділова обстановка; шанобливе ставлення до неї" [483, с. 35-37].

Інша метаморфоза.

Людина живе порівняннями, аналізом оточуючого її життя. Скільки прекрасних прикладів можна навести. Ось два з життя Марії і П'єра Кюрі. У перший період їх спільної наукової діяльності П'єру Кюрі, вже відомому молодому фізику Франції, була присуджена одна з найпочесніших нагород країни "*Орден Почесного легіону*". П'єр, розуміючи, що ця нагорода нічого істотного в його практичну діяльність не привнесе, відмовляється від неї, пояснюючи це тим, що зараз йому потрібні не стільки нагороди, скільки гроша на оснащення його лабораторії. Коли Марія і П'єр Кюрі зробили відкриття у галузі очищення радіоактивних речовин, від ряду бізнесменів із США їм поступила пропозиція продати відповідну технологію за великі гроші. Але, незважаючи на це, подружжя пара, знаходячись, як завжди в дуже скрутному матеріальному становищі, відмовилася від принадної пропозиції і на знак протесту проти цього опублікувала дану технологію в багатьох журналах світу. І таких прикладів, що стосуються життя вчених, множина [1742, с. 16-17].

Ще одна метаморфоза.

У "Вчительській газеті" була опублікована стаття, в якій Учитель-Майстер розповідав про свої перші враження в молоді роки від роботи свого Колеги-Майстра: "Як не зайду в клас – учитель сидить, читає газету, а учні пихкають і вчать. Спочатку я подумав, що цей учитель – лежень, але знання, які згодом демонстрували його учні, були хорошими. І це при тому, що я сам на уроках докладним чином навчав усіх. Але знання моїх учнів були набагато слабкішими, ніж у мого колеги" [1742, с. 26].

Говорячи про розвиток школи як суспільного інституту, який орієнтується на певне суспільне замовлення, слід відзначити **два полярних суспільних стани**, які характеризуються протилежними типами розподілу влади та багатств. Перший стан притаманний для суспільств з високим рівнем синергії й упорядкованості ("суспільної спаяності", коли влада і багатства розподіляються в суспільстві більш менш рівномірно). Як показала Р. Бенедікт, суспільства з високим рівнем синергії виявляють низький рівень агресії їх членів і високий рівень співробітництва, відрізняючись великою довірою, почуттям відповідальності та мінімальною централізацією [2717]. А. Маслоу писав, що у суспільствах з високим рівнем синергії існує такий порядок, коли дії індивіда, що спрямовані на досягнення власного блага, виявляються вигідними для всього суспільства в цілому (порівняйте з принципом "відповідності вільного розвитку кожного вільному розвитку всіх"). У таких суспільствах розвинений дух доброзичливості, надії на краще, в той час коли у суспільствах з низьким рівнем синергії ми зустрічаємо поширення жаху, приниження, непевності у майбутньому, тут успіх одного індивіда обумовлений поразкою іншого. Якщо у суспільствах з високим рівнем синергії влада та достаток ніби розпорошені, то у суспільствах з низьким рівнем синергії вони тяжіють до концентрації [2780, р. 191-200].

У примітивних соціумах з високим рівнем синергії спостерігається відсутність дихотомії між виробництвом та розподілом. Р. Бенедікт показала, коли досліджувала характер синергії примітивних суспільств, що незалежно від того, багаті вони чи ні, в

них укорінені два протилежних способи розподілу багатств: 1) спосіб "лійки", коли багатства концентруються в руках небагатьох (цей спосіб характерний для суспільств з низьким рівнем синергії); 2) спосіб "сифона", що характерний для високосинергійних суспільств і передбачає рівномірний розподіл суспільних благ. Р. Бенедікт наводить приклад "сифонного" розподілу, коли описує щорічну церемонію "*Сонячного танка*" в одному з племен східноамериканських індіців. На цій церемонії всі члени племені збираються разом, а найбагатші з них (котрі набули багатства завдяки тяжкій праці) розподіляють своє майно серед удів, сиріт, хворих тощо. У таких суспільствах, пише Р. Бенедікт, багатим вважається той, хто нічого не має, хто роздав своє майно неіснуючим. Тут, як бачимо, дихотомія Е. Фромма "мати чи бути", не існує, на відміну від нашого часу. Цікаво, що дослідники африканських народів фіксують у деяких з них, найбільш архаїчних, пригнічення честолюбства, яке загрожує порушенням рівноваги, намананням мати майна більше, ніж потрібно для життя [803, с. 44-45]. У Стародавній Греції ці звичаї панували у Спарті, принаймні до IV ст. [1870, с. 11-106].

"*Сонячний танок*" нагадує нам про дисипативні структури, що вивчаються синергетикою. Ці структури виникають у відкритих, далеких від рівноваги системах унаслідок самоорганізації й існують за рахунок постійного розсіювання енергії, отриманої зовні. Тут маємо приклад самодетермінації, тобто циклопричинності, коли "дія дорівнює своїй причині". Цей ефект кидає виклик традиційному розумінню каузальності. Як зазначає І.Р. Пригожин, "детерміністські закони фізики, що були колись єдиними прийнятними законами, зараз виявляються надмірним спрощенням, майже карикатурою на еволюцію" [1896, с. 16].

"*Сонячний танок*" можна проілюструвати спогадами Марко Поло, який майже все життя промандрував у створеній за часів Чингізхана імперії. Марко Поло як європейця-ринковника уразило таке: "Робив государ і от ще: трапилося йому їхати дорогою і побачити маленький будиночок між двома високими і гарними будинками; одразу ж запитував він, чому будиночок такий непоказний; відповідали йому, що це будиночок бідної людини і не може вона побудувати іншого будинку; наказував відразу государ, щоб перебудували цей будиночок та зробили його таким же гарним і високим, як і ті два, що поруч із ним... Воістину, коли великий государ знає, що хліба багато і він дешевий, то наказує купити його багато і зсипати у велику житницю; щоб хліб не зіпсувався роки три-чотири, наказує його добре зберігати. Збирає він усякий хліб... у множині. Трапиться нестача хліба, і піднімається він у ціні, тоді великий государ наказує продавати свій хліб ось як: якщо міра пшениці продається за бізант, за ту ж ціну він дає чотири. Хліба випускає стільки, що всім вистачає, всякому він дається й у всякого його вдосталь. Так великий государ піклується, щоб народ його дорого за хліб не сплачував; і робиться це всюди, де він царює" [984, с. 70-71].

Дамо ще одну ілюстрацію спостережень Р. Бенедикт, яка підводять нас до висновку, що примітивні соціуми (суспільства так званого "злиденного комунізму") характеризуються високим рівнем синергії. Наведемо слова Е. Сервіса про соціально-економічні відношення одного примітивного племені, що дає у своїй книзі Е. Фромм:

"Завдяки досвіду своєї власної економічної системи ми звикли думати, що людські істоти мають "природну схильність до торгівлі і спекуляції". Ми вважаємо, що відношення між індивідами або групами будуються на принципі отримання максимального прибутку за посередництвом ("дешево купити і дорого продати"). Проте, примітивним народам це цілком не властиво, скоріше навпаки. Вони "відмовляються від речей", захоплюються щедрістю, розраховують на гостинність і засуджують ощадливість як егоїзм. Але надзвичайне полягає в тому, що, чим більш суцужне їхнє положення (чим більша цінність або дефіцит товарів), тим менше вони "заощаджують", і тим більше вражають своєю щедрістю. Ми в цьому випадку маємо на увазі форми обміну між людьми, що живуть усередині однієї спільноти і мають родинні зв'язки. У такій соціальній спільноті набагато щільніше підтримуються кровні узи, якими охоплено значно більше людей, ніж у нашому суспільстві". Антропологи позначили такий тип

взаємодії словами “чистий подарунок” або “добровільний дарунок”, тим самим підкреслюючи, що йдеться не про угоду, а про такий обмін, в основі якого лежить почуття зовсім іншого роду, ніж у ситуаціях торгівлі. Але ці позначення не відображає справжнього характеру подібної взаємодії, а, може, навіть ввести в оману. Петер Фройхен якимось одержавши від ескімоса шматок м'яса, сердечно подякував йому у відповідь. Мисливець, на подив Фройхена, явно засмутився, а стара людина пояснила європейцям, що “не можна дякувати за м'ясо. Кожен має право одержати шматок. У нас не прийнято бути залежними від будь-кого. Тому ми не даруємо подарунків і не приймаємо дарунків, щоб не опинитися у залежному положенні. Подарунками виховують рабів, як батогом виховують собак”.

Слово “подарунок” має відтінок “умиротворення, догодження, задобрювання”, а не взаємності. А в племенах мисливців і збирачів ніколи не вимовляють слів подяки, тому непристойно назвати кого-небудь “щедрим”, коли він ділиться видобутком із своїми товаришами по стійбищу. В інших ситуаціях можна назвати його добрим, але ні в тому випадку, коли він ділиться з іншими їжею. Так само точно сприймаються і слова подяки, вони роблять образливе враження, немов людина і не розраховувала на те, що з нею поділяться. Тому за подібних обставин доречно похвалити людину за спритність у полюванні, а не робити натяків на її щедрість.

У примітивних племенах нікому не закритий доступ до природних ресурсів, оскільки останні не мають власника. Природні ресурси, що знаходяться в розпорядженні племені, являють собою колективну або комунальну власність у тому розумінні, що в разі потреби вся група встане на захист цієї території. А всередині племені всі сім'ї мають рівні права на свою частку власності. Крім того, сусідні племена також можуть за бажанням полювати на цій території... Племена мисливців і збирачів у плані лідерства більш всіх інших соціальних систем відрізняються від людиноподібних мавп. Тут немає ні примусу, заснованого на принципі фізичної переваги, немає також й ієрархічної організації, що спирається на інші підстави (багатство, військова або політична сила, успадковані класові привілеї та ін.). Єдина стійка перевага пов'язана з ознаками віку і мудрості”. Інтерес являє і те, що представники примітивних соціумів, ще не маючи уявлення про “священне” право приватної власності, із безпосередністю, що збентежує сучасну людину, можуть привласнювати речі, які їм до вподоби, тому що в їхній культурі, яка базується на ідеалах первісної рівності, немає табу, які б могли перешкодити вільному переходові власності від одного власника до іншого. Тут діє принцип спаяності членів примітивних співтовариств, рівень соціальної синергії в більшості з яких є високим. Тільки в тих примітивних співтовариствах, що дозріли для переходу на новий щабель розвитку, спостерігаються паростки агресивності і деструктивності” [2448, с. 124-126].

Зазначимо, що американські індіанці регулювали своє життя згідно принципу високої соціальної синергії. По-перше, вони сприймали себе як невід'ємну частину природи, а не як її господарів. Плем'я, що винищило частину дичини в одному районі, мігрувало в інший для того, щоб кількість тварин відновилося.

У системі цінностей індіанців індивідуалізм був явищем ганебним, а не почесним. Робити щось для себе було непристойне. Індіанці не володіли нічим і ні на що не мали права. Навіть у наші дні індієць, що купив машину, знає, що повинен буде її позичити першому ж одноплемінникові, якщо він попросить про це. Їх діти виховувалися без примусу. Вірніше, вони виховували себе самі.

У суспільстві індіанців Північної Америки не було ні спадкової влади, ані влади довічної. Під час ухвалення рішення кожен висловлював свою точку зору під час пау-вау (ради племені) – задовго до європейських республіканських революцій, це був режим асамблеї. Якщо вождь утрачав підтримку більшості, він йшов сам. Відтак, це було суспільство рівноправних громадян. Вождь, зазвичай, був, але їм ставав лише той, за ким люди йшли добровільно. Стати на чолі племені – означало заслужити довіру. Рішенню, прийнятому під час пау-вау, слідували тільки ті, хто за нього голосував.

Навіть у період свого розквіту американські індіанці не мали професійної армії. У битві, коли це було необхідно, брали участь всі, але соціально воїн був, перш за все, мисливцем, землеробом або батьком сімейства.

У системі цінностей індіанців будь-яка форма життя гідна пошани. Вони щадили життя своїх ворогів, сподіваючись на таке ж ставлення до себе. Війна сприймалася як гра, в якій треба було продемонструвати свою хоробрість. Ніхто не хотів фізичного знищення супротивника. Однією з цілей військової сутички було доторкнутися до ворога закругленим кінцем палиці, що було більшою доблестю, ніж вбивство ворога. Битва зупинялася при першій появі крові. Основним завданням етнічних воїн було викрадання коней у сусіднього племені. Індіанцям було важко зрозуміти сенс масового винищування супротивника, прийнятого в європейців. Вони були приголомшені, коли побачили, що білі вбивають всіх, включаючи людей похилого віку, жінок і дітей. Для них це було не просто жахливо, це було безглуздо і нелогічно.

Однак, індіанці Північної Америки чинили опір відносно довго, в той час як народи Південної Америки, які існували в атмосфері суворої ієрархії, підкорити виявилось простішим. Було достатнім знешкодити їх короля для того, щоб все суспільство повалилося [432, с. 134-138].

Зазначені приклади перегукуються з основними положеннями "Етики" П.А. Кропоткіна, якій стверджував, що одним з основних факторів еволюції природи і суспільства є кооперація, співробітництво, що допомагає спільнотам виживати за несприятливих умов [1204].

Наведемо дві педагогічні метаморфози, які є виразником реалізації принципу соціальної спаяності.

У 1974 році філософ і психолог Анатолій Раппопорт з Торонтського університету висловив думку про те, що найефективніша манера спілкування людей полягає в: 1) співпраці; 2) обміні; 3) прощенні. Іншими словами, якщо індивідуум, структура або група стикаються з іншими індивідуумами, структурами або групами, їм вигідніше всього шукати союзу. Потім важливим є закон взаємного обміну, який означає симетричну взаємодію людей, тобто відплату партнерові тим, що одержуєш від нього: якщо він вам допомагає, допоможіть; якщо він нападає на вас, нападіть у відповідь – таким же чином і з тією ж інтенсивністю. І нарешті, треба, пробачити і знову запропонувати співпрацю.

У 1979 році математик Роберт Аксельрод організував конкурс між автономними комп'ютерними програмами, здатними реагувати, подібно до живих істот. Єдиною умовою було: кожна програма повинна бути забезпечена засобом комунікації і мати можливість спілкуватися із сусідами.

Р. Аксельрод одержав чотирнадцять дискет з програмами, які надіслали його колеги з різних університетів. Кожна програма пропонувала різні моделі поведінки (у найпростіших – два варіанти образу дій, у найскладніших – сотня). Переможець мав був набрати найбільшу кількість балів.

Деякі програми намагалися щонайшвидше почати експлуатувати сусіда, вкрасти у нього бали і змінити партнера. Інші прагнули діяти поодиночці, ревнотно охороняючи свої досягнення й уникаючи контакту з тими, хто здатний їх викрасти. Були програми з такими правилами поведінки: "Якщо хтось проявляє ворожість, потрібно попросити його змінити своє ставлення, потім покарати". Або: "співробітничати, а потім несподівано зрадити".

Кожна з програм багато разів вступала в боротьбу з кожною з конкуренток. Програма А. Раппорта, озброєна моделлю поведінки СВОП (Співпраця, Взаємний Обмін, Прощення), вийшла переможницею. Більш того, програма СВОП, поміщена навмання в гушавину інших програм і що спочатку програвала агресивним сусідам, не тільки згодом отримувала перемогу, але й "заразила" інших, оскільки суперники зрозуміли, що її тактика найбільш ефективна для зароблення балів [432, с. 36-38].

Ця інформація підтверджується особливостями взаємодії в тваринному світі. У 60-ті роки ХХ сторіччя (Франція) один кіннозаводчик купив чотирьох дуже гарних, жвавих сірих коней, дуже схожих один на одного, але характер у них був жахливий. Як тільки вони виявлялися разом то починали ворогувати; запрягти їх разом було неможливо,

оскільки кожен кінь намагався бігти в свій бік. Ветеринарові спала на думку ідея помістити коней в чотири сусідні стійла і прикріпити на загальні перегородки іграшки: коліщатка, які можна було вертіти мордою, м'ячі, які від удару копитом котилися до сусіда, різні яскраві геометричної форми предмети, підвішені на вірьовках. Ветеринар регулярно міняв коней місцями для того, щоб вони всі перезнайомилися і почали гратися разом. Через місяць чотири коні стали нерозлучні. Відтепер вони не тільки дозволяли запрягати себе поряд, а, здавалося, сприймали і роботу як нову гру [432, с. 133-134].

До особливого типу педагогічних метаморфоз відносяться педагогічні ситуації, проблеми, дилеми, які спрямовані на виховання та розвиток певних особистісних якостей учнів та потребують їхньої активної рефлексивної діяльності. Так, цікавими є дилеми Л. Колберга, які спрямовуються на розвиток моральних якостей вихованців (моральних принципів та переконань, ціннісних орієнтацій учнів). Наведемо приклад:

Одна жінка в Європі захворіла на рак. Існували лише одні ліки, які, на думку лікарів, могли її врятувати. Це був препарат, який недавно винайшов аптекар того самого міста, де жила жінка. Виготовлення цих ліків вимагало великих витрат, але аптекар у десять разів перевищував їх реальну ціну. Він витрачав на їх виготовлення 400 доларів, а продавав за 4000 доларів. Чоловік хворої жінки обійшов усіх своїх знайомих, щоб позичити грошей, але зміг зібрати тільки 2000 доларів. Він сказав аптекареві, що його жінка помирає, і попросив продати ліки за наявні гроші й дозволити доплатити пізніше. Але аптекар сказав: "Я винайшов ці ліки і хочу на цьому заробити". Випробувавши всі законні способи отримання ліків, чоловік у відчаї почав думати про те, щоб залізти в аптеку і викрасти ліки.

1. Чи має право цей чоловік украсти ліки? Чому так або чому ні?
2. Чи зобов'язаний чоловік викрасти ліки? Чому так або чому ні?
3. Якщо цей чоловік не кохає свою жінку, чи повинен він викрадати для неї ліки? Чому так або чому ні?
4. Уявіть, що захворіла не його жінка, а випадковий знайомий. Чи повинен був би чоловік вкрасти ліки для нього? Чому так або чому ні?
5. Уявіть, що захворів улюблений собака цього чоловіка. Чи повинен він вкрасти ліки, щоб спасти її? Чому так або чому ні?
6. Чи повинні люди робити все, що можуть, щоб спасти життя іншим? Чому так або чому ні?
7. Крадіжка – протизаконна. Чи морально вкрасти ліки? Чому так або чому ні?
8. Чи повинні люди завжди, у будь-яких випадках дотримуватись закону? Чому так або чому ні?
9. Як це узгодити з тим, що повинен зробити цей чоловік?
10. Що б ви тепер запропонували зробити чоловікові?

Окремим видом педагогічних метаморфоз є такі, які сприяють *розвитку творчого світосприйняття та творчого мислення*, яке постає саме метаморфозним. Нова інтегративна парадигма освіти передбачає використання ефекту півкульового синтезу, коли інформація правопівкульового та лівопівкульового рядів подається одночасно та синхронізується. У цьому випадку ми сприяємо розвитку умов для синестезії та медитативного стану, який характеризується функціональною синхронізацією півкуль і дає можливість опрацьовувати великі масиви інформації.

Пропонуємо деякі вправи, які розвивають творчі здібності, активізуючи ресурси обох півкуль головного мозку.

1. Наводяться декілька слів, мало пов'язаних одне з одним за змістом, та складаються речення, котрі містять ці слова. При цьому речення мають виражати різні контексти, як тривіальні, так і нетривіальні.

2. Наводяться два слова. У них відшукується якомога більше загальних ознак (тривіальних та нетривіальних), які ці слова можуть виражати.

3. Називається якийсь предмет чи явище та відшукується якомога більше інших предметів чи явищ, котрі є подібними (а також протилежними) до них за різними суттєвими та несуттєвими ознаками.

4. Задаються два предмети та розшуковуються інші предмети, що є функціональними чи логічними "перехідними сходинками" між заданими двома предметами. Наприклад, "квітка" та

"автомобіль" можуть бути пов'язаними через "воду", оскільки вода потрібна як квітці, так і двигуну автомобіля.

5. Називається предмет та перелічується якомога більше способів (специфічних та неспецифічних) його використання.

6. Називається поняття чи предмет та визначаються їх суттєві ознаки, тобто такі ознаки, без яких поняття та предмет не можуть актуалізуватися в дійсності. Наприклад, суттєвою ознакою автомобіля є його рухомість, а суттєвими ознаками держави є закони, державні символи та ін.

7. Називається предмет та формулюється його точне визначення, яке включало б усі його суттєві ознаки.

8. Називається певне речення та пропонується декілька варіантів висловлення тієї ж самої думки іншими словами.

9. Беруться дві події, які не пов'язані між собою, та встановлюється між ними зв'язок, тобто, тут треба прослідкувати за рядом уявних переходів від першої події до другої, щоб вони виражали певну причинно-наслідкову послідовність.

10. Наводиться якийсь незвичайний факт чи подія та формулюються можливі версії їх виникнення.

11. Береться невелике оповідання та добирається якомога більше заголовків до нього.

12. Береться оповідання та висловлюється його суть максимально стисло.

13. Формується вміння будувати оповідання за певним алгоритмом, тобто, за певною змістовою канвою, наприклад: "хто – що – де – чому – як – коли".

14. Ознаки якогось предмету переносяться на певний об'єкт, наприклад, предмети книга та пудра, в результаті дають нам "припудрену книгу".

15. Ототожнення себе з елементом якоїсь ситуації чи предмета, наприклад з кермом автомобіля.

16. Використання синестезії, коли здійснюється спроба поєднати слова, які виражають дії різних аналізаторів чуттів, наприклад: "звуки світять".

У плані метаморфозних трансформацій можна запропонувати й логіко-практичні трансформації думки [1746, с. 258]:

Таблиця 3.40

Трансформації думки

ЗАМІНИТИ	Пересадити	Упорядкувати	Ускладнити
Знизити	Видалити	Розташувати по новому	Чергувати
Додати	Адаптувати	Прискорити	Запозичити
Звзити	Асимілювати	Зігнорувати	Налагодити сітку зв'язків
Перемістити	Зрушити	Ущільнити	Спростити
Підсилити	Позначити	Освіжити	Вставити
Організувати	Позбавитись	Поставити під сумнів	Оптимізувати
Переставити	Переробити	Виправити	Пом'якшити
Збільшити	Зробити максимальним	Зробити мінімальним	Привести в рух

Важливими є також і **вербально-образні трансформації**, пов'язані із трансформаціями півкульових функцій, які реалізуються в методиці переходу чуттєвого, інтуїтивного в їхнє мовне висловлювання. Учитель у таких випадках може поставити наступні запитання після ознайомлення учнів із твором мистецтва:

1. Які почуття викликало у вас знайомство із твором?
2. Яким було це почуття, ледве відчутним чи сильним?
3. Як ви вважаєте, яка причина того, що твір сильно вразив вас?
4. Який фрагмент твору найсильніше вразив вас?
5. Що він вам допоміг пригадати?
6. Те, що він вам нагадав, залишається вам дорогим і зараз чи ні?
7. Як ви гадаєте, за допомогою чого митцю вдалося, образно кажучи, проникнути у вашу душу?

8. У яких кольорах або їхніх-відтінках ви змогли б відобразити почуту музику?
9. Яку картину змогли б намалювати після прослуховування її?
10. У які кольори або відтінки ви б забарвили почуття, яке викликав у вас твір?
11. Яку б музику ви підібрали б для розглянутої картини?
12. Яку картину намалювала вам ваша фантазія після прослуховування поезії?
13. Чи "подарував" вам художній твір щось таке, чого до цього у вас не було? [1746, с. 260].

Розвитку творчого мислення та поведінки сприяє також і практика розв'язання педагогічних проблемних ситуацій. Наведемо **прикладі педагогічних виховних задач** (педагогічних проблемних ситуацій) різного типу.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ, МОРАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ТА ПЕРЕКОНАНЬ, ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ

У старших класах однієї із шкіл класними керівниками було проведено анкетування щодо визначення ідеалу молодих людей. Результати опитування засвідчили, що значна частина старшокласників (70%) втратили свої ідеали. Разом з тим, на питання "Ваш улюблений герой, взірець, ідеал?", вони назвали героїв телесеріалів (35%), сильну особистість американізованого типу (30%), героїв мультфільмів (20%), героїв літературних творів (10%). Старшокласники, водночас, зазначили, що духовних і моральних якостей їм допомагають набути батьки, родичі, друзі, вчителі. Отримані тенденції співпадають з результатами наукових досліджень.

Розкрийте суперечності морального виховання старшокласників і пов'язані з ними недоліки у їх духовному зростанні. Назвіть доцільні методи і прийоми морального виховання щодо формування гуманістичного ідеалу юнацтва.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ТА СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У 8 класі з'явився новенький учень – Петро П. Перші дні хлопець відвідував заняття і добре поводив себе. Проте через деякий час він перестав з'являтися у школі. Від інспектора по справам неповнолітніх педагога дізналися, що Петро разом з групою хлопців здійснив крадіжку комп'ютера. За це він був суворо попереджений, викрадений комп'ютер повернуто. Класний керівник відвідала сім'ю учня і дізналася, що батьки розлучені, матір веде аморальний спосіб життя. Вона зрозуміла, що підтримки від сім'ї, мабуть, не буде. Учителька замислилася і раптом пригадала, що учні якось відзначали великі здібності Петра до технічного конструювання. Класний керівник запропонувала учню за допомогою вчителя зробити прилад до лабораторної роботи (вчителька викладала фізику). Хлопець був здивований пропозицією, але погодився. У нього дійсно виявилися великі технічні обдарування. Поступово у Петра налагоджувалися стосунки з учителями. Він став краще вчитися. Ситуація значно покращилася.

Проаналізуйте ситуацію та дії класного керівника щодо залучення Петра до навчальної діяльності. У чому цінність педагогічних методів застосованих учителем? Наведіть приклади з досвіду роботи педагогів-майстрів щодо розвитку пізнавальних інтересів учнів.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ: "ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ"

Олег К. з першого до четвертого класу навчався на відмінно. У п'ятому класі з'явилося багато нових предметів. За характером учень був поміркованим, неквапливим. Проте вчитель історії вимагав від учнів швидкої відповіді. І Олег, якому був потрібен час на обмірковування, відразу викликав у вчителя неприязнь. В учня з'явилися задовільні і навіть незадовільні оцінки. На прохання Олега до вчителя, що йому треба подумати, вчитель відповідав: "Якщо не можеш швидко відповідати, значить ти не готувався до уроку". Хлопець почав втрачати віру у власні сили, хоча вчив історію старанно і глибоко. Батьки звернулися до класного керівника за допомогою вирішити ситуацію, що склалася. Дана ситуація ускладнюється ще тим, що загальноосвітня школа з 2000 року перейшла на 12-ти бальну систему оцінювання.

Проаналізуйте ситуацію, що склалася. Запропонуйте методи та прийоми врахування вчителем індивідуальних особливостей учня, нормалізації навчальної ситуації.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА ДИСЦИПЛІНОВАНOSTІ УЧНІВ

Андрій В., учень 6 класу був украй неорганізованим. Він постійно запізнювався на уроки, забував зошити або підручники. На уроці ніяк не міг зосередитися, оскільки довго шукав потрібний зошит або книгу. Відволікався під час пояснення навчального матеріалу вчителем. Така поведінка негативна позначалася на успішності його знань. Про це вчителі постійно говорили класному керівнику, який замислився над даною ситуацією.

Проаналізуйте ситуацію, що склалася. Запропонуйте педагогічно доцільні засоби та методи роботи з неорганізованим учнем.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ НА ВИБІР МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

На педраді директор школи виступив з доповіддю щодо важливості впровадження інноваційних форм та методів у навчально-виховний процес. Після педради пройшов певний час і директор разом зі своїми заступниками почали відвідувати уроки. Про результати перевірки директор доповів на наступному засіданні педради. Він висловив задоволення уроками вчителів, які проводилися традиційними методами і розкритикував урок Олени Іванівни, молодого вчителя, яка намагалася застосувати на уроці літератури ігрові методики, використовуючи музику, читання віршів, елементи театралізації. Коментар був такий: "Це - не урок, а розважальне шоу! Які знання можуть отримати учні за цих методів!?"

Висловіть педагогічно обґрунтовану думку щодо вимог до впровадження інноваційних форм та методів у навчальний процес.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ

У 6 класі проходив урок аналізу самостійної роботи з географії. Вчителька звернула увагу на те, що учні по-різному реагують на отриману оцінку. Зокрема, Ганна О., яка отримала 10 балів дуже розстроїлася і перестала слухати вчителя. Вона звикла отримувати лише високі бали. Однак окремі учні взагалі зовні не реагувала на оцінки. Деякі із шестикласників намагалися з'ясувати причини незадовільних оцінок за самостійну роботу.

Як повинен діяти вчитель у даній ситуації. Запропонуйте психолого-педагогічні методи оцінки та аналізу знань учнів. Обґрунтуйте основні функції оцінювання знань учнів.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Новий класний керівник 10 збірного класу мав чимало виховних проблем, але одна з них його дуже непокоїла. Десятикласник Василь К. вчився на відмінно, проте постійно конфліктував з однокласниками. Він вважав себе досить розвиненим, до інших відносився зверхньо, нерідко від нього можна було почути такі образливі слова: "що від Петра П. можна очікувати, він же найтупіший у класі!" Василь щиро радів, коли хтось на уроці припускав помилку або не міг розв'язати задачу.

Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте програму психолого-педагогічної допомоги Василю з метою розвитку у нього позитивних моральних якостей.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ ПЛАНУВАННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

У школі серед старших класів оголосили конкурс на кращий проект сценарію Новорічного свята. Підготовка до конкурсу проходила по різному. Класний керівник 10 класу "Б" збрала старшокласників і висловила свої пропозиції щодо проекту, учні намагалися внести свої пропозиції, але вчитель зауважила, що має більший досвід роботи і підготовка буде здійснюватися за її планом. У 10 класі "А" учні самі зібралися після уроків (вони звикли самостійно проводити виховні заходи) і бурхливо обговорили пропозиції щодо проекту, розподілили доручення, а потім підійшли до класного керівника зі своїми пропозиціями. Вчитель позитивно оцінив ініціативу учнів, висловив свої міркування щодо проекту. Далі учні 10 класу "А" вели активну підготовку до конкурсу.

Висловіть Ваше ставлення до різних варіантів підготовки старшокласників до конкурсу, зробіть педагогічно обґрунтований прогноз стосовно його результату.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ПРОБЛЕМИ ВСТАНОВЛЕННЯ ДОЦІЛЬНИХ СТОСУНКІВ МІЖ СУБ'ЄКТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У 6 класі склалися високоморальні стосунки, система взаємодопомоги між учнями, яка характеризувалася розвиненим почуттям відповідальності, чуйності,

взаємодопомоги та взаєморозуміння. Коли одна з учениць класу важко захворіла і довго не відвідувала школу, однокласники постійно провідували дівчину, підтримували її морально, пояснювали навчальний матеріал. Проте одна з учениць класу Світлана К. грубо поводитися з однокласниками і не вважала за потрібне, за її словами, когось відвідувати і комусь допомагати. Між ученицею та класом виник конфлікт.

Проаналізуйте педагогічну ситуацію, що склалася. Як слід вчинити класному керівнику, щоб нормалізувати взаємовідносини Світлани з однокласниками? Наведіть приклади успішної індивідуальної роботи з досвіду кращих учителів.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ

У 5 клас прийшла на практику студентка. Вона звернула увагу на неохайно одягнену дівчинку – Оксану, яка постійно відставала у навчанні, пропускала уроки. У класі до цього звикли, оскільки знали, що у дівчинки немає батька, а мати веде аморальний спосіб життя, зловживає алкогольними напоями. Одного разу Оксана прийшла у клас у весняних туфлях (була зима) і з синцями. Та цього ніхто ніби не помічав. Студентка звернулася до класного керівника, щоб та якось допомогла учениці у даній ситуації. Учителька відповіла, що їй надійшло попереджувати матір Оксани щодо виконання нею своїх батьківських обов'язків.

Тоді студентка запросила у школу інспектора у справах неповнолітніх і вони разом пішли додому до цієї учениці. Інспектор поговорила з матір'ю і попередила її, що у разі невиконання нею своїх материнських обов'язків, у неї відберуть батьківські права. За декілька днів ситуація змінилася. Дівчинка прийшла у школу у нових чобітках, охайно одягнена і з заплетеними косами. Студентка проводила щоденний контроль за станом та навчанням дівчинки і виявила, що її становище вдома значно поліпшилося. Матір почала турбуватися про свою доньку і здається зійшла з хибного шляху.

Проаналізуйте ситуацію, що сталася, а також порівняйте дії вчительки та студентки-практикантки. Запропонуйте методи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ, ПОВ'ЯЗАНІ З ПРОБЛЕМАМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Батьки Ігоря К., 14 років, звернулися до його класного керівника з проханням допомогти у вирішенні проблем, які виникли у вихованні сина. У бесіді з матір'ю з'ясувалося, що Ігор – єдина дитина в сім'ї. Батько постійно зайнятий на керівній роботі. Мати не працює з того часу, як вийшла заміж; за її словами, вона цілком присвятила себе вихованню сина. Не зважаючи на це, у батьків склалися негативні стосунки з сином. Підліток прагнув до самостійності і незалежності, почав товаришувати з дорослими хлопцями. Через деякий час взяв участь у пограбуванні кіоску; була порушена кримінальна справа. Мати пояснює цей випадок "шкідливим впливом вулиці", вона не розуміє такої поведінки Ігоря, адже, за її словами, у сина є все, чого він тільки забажає, оскільки сім'я добре матеріально забезпечена.

У чому причина девіантної поведінки Ігоря? Які педагогічні рекомендації може надати класний керівник батькам, щоб покращити виховну ситуацію в сім'ї?

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ З ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

Учень 6 класу, Дмитро І, постійно не відвідував уроки фізкультури. Вчитель викликав до школи батька і поставив його перед цим фактом. На що батько у присутності сина зауважив: уроки фізкультури нікому не потрібні, без них можна прожити. Учень після цієї розмови продовжував не відвідувати уроки фізкультури.

Проаналізуйте ситуацію, що склалася. Висловіть свої пропозиції щодо доцільних засобів, методів впливу на батька та його сина з метою зміни їх установок на роль та важливість фізичного виховання.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ ПРОБЛЕМИ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

У школі на педагогічній раді досвідчені вчителі висловили своє невдоволення роботою окремих молодих учителів. Зокрема, вони звернули увагу на такі моменти: молоді вчителі не хочуть займатися виховною роботою, провели свої уроки й у школі вже не затримуються, їх не цікавлять проблеми дітей; деякі вимагають гроші за додаткові заняття з учнями, якщо ті не встигають. Нерідко і до проведення уроків ставляться формально – матеріал подається нецікаво, переважно традиційними методами, вони не прагнуть урахувати вікові та індивідуальні особливості учнів, специфіку класів. На

висловлені зауваження молоді вчителі відповіли: “Нехай нам платять більше, тоді й працювати будемо по-іншому!”

Проаналізуйте ситуацію, що склалася у школі. Висловіть думку щодо проблем учительства з позиції комплексної державної програми “Вчитель”.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ НЕПРОФЕСІЙНІ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНІЙ РОБОТІ

Студентка-практикантка стала свідком такого випадку на уроці географії у 7 класі. Увесь клас активно працює. Увагу вчителя привертає учень, який не виявляє ніякого бажання працювати. Складається враження, що він взагалі відсутній на уроці. Вчитель, щоб включити учня в роботу, постійно його піднімає, задає питання. Проте учень мовчить і не відповідає. Вчитель зрозумів таку поведінку учня як незнання теми і поставив йому незадовільну оцінку, хоча цей учень добре навчається. Пізніше виявилось, що в цього учня вже тиждень як пропала собака, яка була його найкращим другом. Хлопець дуже переживав і ні про що не міг думати.

Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте методи та прийоми усунення конфліктної ситуації.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ НЕПРОФЕСІЙНІ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ

У вчителя зарубіжної літератури постійно не складалися відносини зі старшокласниками. Вона вважала, що учні – це потенційні порушники дисципліни і порядку, які приховують свої наміри, намагаються ухилитися від виконання домашніх завдань та інших доручень. Тому основні методи, які вона використовувала у навчально-виховному процесі, були моралізаторські бесіди, вказівки, попередження, стягнення і тому подібне.

Проаналізуйте ситуацію та позицію вчителя. Висловіть педагогічно обґрунтовані рекомендації щодо необхідності зміни вчителем стилю спілкування із старшокласниками.

3.3.4. *Метаморфози у сфері гумору: анекдот як виразний творчий акт народу*

Гумор – це серйозність, яка приховується за жартом

Людина, на відміну від тварин, здатна мислити і творити. Творчість передбачає, по-перше, створення дещо принципово нового, по-друге, перетворення наявного матеріалу в це нове, і, по-третє, творчість передбачає єдність задуму (ідеї, думки) і матеріалу, який піддається перетворенню.

Якщо мислення є відмінною рисою людини, то основним моментом творчого мислення, тобто мислення в повному розумінні цього слова, є, по-перше, здатність оперувати абстрактними категоріями і, по-друге, вміння сполучати ці категорії в смислові цілісності, інтегруючи різні, контрастні і суперечливі сутності. Тут людина проявляє унікальну здатність, з одного боку, звільнитися з-під впливу актуальної даності сьогодення, а з іншого – сполучати непоєднувальні речі: здатність в одному смисловому контексті сполучати речі, що відносяться до різних реалій життя, є ознакою, умовою і результатом справжньої творчості.

Творчість передбачає створення синергійних цілісностей, а цілісність, у свою чергу, є одним їх парадоксальних одкровень сучасної науки. Властивості цілого не зводяться до суми елементів цілого. Ціле володіє самодостатністю, характеризується антиентропійними властивостями. Так, наприклад, Всесвіт на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні "мінімальної порції енергії", на рівні мікросвіту) є єдиним нерозривним комплексом, елементи якого координуються так званими несилловими (непричинними) зв'язками. Ціле є парадоксальним чином енергонадлишковою сутністю. Створення будь-якого сенсу за допомогою поєднання різних й суперечливих фактів, понять, категорій приводить до створення смислової цілісності, що характеризується антиентропійними властивостями. Це робить роботу людського мозку антиентропійною сутністю. Таким чином, створення сенсів наповнює людину енергією,

підвищує її життєвий тонус, уповільнює процеси старіння, якщо не зупиняє їх взагалі і не спрямовує їх у зворотному напрямку.

Кожен може перевірити це на собі: як тільки ви створите певний сенс, тобто досягнете розуміння певного предмету чи явища, то виявите стан "Еврика!", який піднімає ваші життєві сили, сповнює бадьорістю і радістю ваш організм. Радість наповнює нас не тільки в тому випадку, якщо ми творимо нові сенси, але і коли осягаємо вже створені сенси, оскільки і в цьому випадку кожен з нас перевіряє і перестворює сенси, приєднуючись до акту синергії.

Анекдот є характерним прикладом творчості, оскільки у ньому в рамках одного нетривіального смислового контексту поєднуються на перший погляд несумісні факти і обставини. Цей процес прямо не впливає із наявної інформації, тобто дане поєднання не лежить на поверхні – кожен має реалізувати цей процес самостійно, відкривши для себе дещо принципово нове. Привабливість анекдотів, як і взагалі будь-якого акту творчості, полягає саме в тому, що людина розширює межі свого буття, відкриваючи новий сенс, який при цьому реалізується у вигляді певного набору символічних елементів, що виражають у зміненій метафоричній формі різноманітні сенси. Більш того, анекдот як акт вирішення тієї або іншої ситуації виступає у вигляді психотерапевтичного засобу, який представлений у образно-метафоричній формі, тобто в такій формі, яка не зустрічає у людини критичного ставлення, і яка не здійснює вплив на сферу підсвідомості людини, регулюючи мимовільні функції її організму.

Отже, анекдот, з одного боку, є метафорою, в якій зашифровані істотні моменти людського буття. З іншого, – анекдот виступає в ролі терапевтичного засобу, який перепрограмує людину, допомагаючи їй по-новому подивитись на себе і навколишній світ.

Таким чином, в анекдоті, по-перше, сполучаються декілька інформаційних (смилових) потоків, що виявляє цілісний сенс, виводячи людину в сферу парадоксально-непричинної, несилової, надситуативної "божественної" реальності. По-друге, анекдот відображає в метафоричному, узагальненому вигляді інформацію про зв'язки і відносини нашого світу, які можуть знаходити різноманітне вербально-теоретичне наповнення, коли, наприклад, смислова канва того або іншого анекдота може отримати математичну, фізичну інтерпретацію. Не дарма всі фізики, тобто люди, що займаються фундаментальною наукою, виявляють пристрасть до гумору, анекдотів. По-третє, анекдоти виступають як терапевтичний засіб лікування наших психічних недуг, якими страждає переважна частина людства. Отже, анекдот є джерелом творчості, мудрості, здоров'я, безсмертя, найбільш яскравий виразник метаморфози.

Крім того, здатність людини контролювати дійсність залежить від психологічної установки, спрямованої на сприйняття світу як рухливої, метаморфозної сутності. Тут важливим є пізнання незвичайних життєвих метаморфоз, які можна пропонувати вихованцям. Наведемо приклади деяких метаморфоз.

1. Одному східному владичі наснився сон, що усе його зуби випали. Були запрошені мудреці для того, щоб роз'яснити приховане у сні пророцтво. Вони, обговоривши проблему, сказали, що незабаром у владичи помруть усі кровні родичі. Владичі не сподобалося таке пророцтво і він наказав стратити мудреців. Запросили інших мудреців із тієї ж метою. Мудреці, обговоривши проблему, сказали, що сон не передвіщає нічого дурного, навпроти, він інформує владичу про його довголіття, тому що він переживе своїх родичів. Владика щедро нагородив мудреців.

2. Якось до одної країни торговці привезли великий караван тютюну. Про паління в цій країні люди не знали, тому вони звернулися до мудреця за порадою, чи купувати їм тютюн. Мудрець відповів, що паління тютюну шкідливо, що купувати його не слід. Дізнавшись про це торговці відправилися до мудреця, принесли йому дорогі подарунки й попросили його змінити свою відповідь. Тоді мудрець сказав людям: "Купуйте тютюн. Якщо ви навчитеся його курити, то злодії не зайдуть у ваш будинок, вас ніколи не вкусить ніякий собака, крім того, ви ніколи не зістаритеся". Торговці були задоволені такою відповіддю. Тютюн швидко розкупили. Але люди знову звернулися до мудреця з

проханням роз'яснити їм сутність тютюну. Мудрець відповів: "Якщо ви будете курити тютюн, то ночами будете кашляти і злодії, почувши цей кашель, підуть від ваших дверей. А собаки вас не будуть кусати тому, що ви згодом не зможете пересуватися без палиці. Нарешті, ви ніколи не зостаритеся, тому що не доживете до старості".

3. Швейцар однієї з психіатричних клінік уже декілька років спостерігає повторювану картину: наприкінці робочого дня з дверей ліфта виходять два психіатри; один із них із злістю плює в особу іншого, що, спокійно витираючи хусткою слину, прощається зі своїм колегою і виходить із помешкання. Здивований швейцар нарешті запитує безпристрасного психіатра про причини настільки незвичної поведінки його колеги і про причини не менше незвичної поведінки його самого. На це психіатр відповідає буквально так: я не знаю, чому так озлоблені мій колега і чому він щоразу плює мені в обличчя наприкінці робочого дня: це його проблеми. Чи не хочете ви, щоб його проблеми я зробив своїми?

Тут цікавим може бути *тест гумористичних фраз* А.Г. Шмельова і В.С. Бабіної ("Професійна діяльність вчителя. Набір гумористичних фраз" [1979, с. 295-301]) – оригінальна компактна методика діагностики мотиваційної сфери особистості, що поєднує достоїнства стандартизованого вимірювального тесту і індивідуалізованої проектної техніки. Релевантним практичним завданням гумористичних фраз є, на думку авторів, діагностика з метою індивідуального психологічного консультування і корекції. В основі методики покладено прийом вільної тематичної класифікації багатозначних стимулів – гумористичних фраз. Поява крупного класу є свідомою наявності надзначущої (домінуючої) мотивації, наочний зміст якої відповідає наочному змісту цього класу. Стимульний матеріал складається з 100 гумористичних фраз, з яких 40 є багатозначними (респонденти залежно від власної інтерпретації убачають в них певну тему з 10 головних). Процедура проведення тесту полягає в тому, що респонденту пропонується класифікувати колоду карток з гумористичними фразами за тематичною класифікацією: "Розділіть, будь ласка, картки на купки, так щоб в одній купці лежали картки на одну тему".

1. Пір'я у письменника було. Йому не вистачало пір'я.
2. Чим далі хочеш стрибнути, тим нижче потрібно зігнути.
3. Щастя не в грошах, а в їх кількості.
4. Крик моди найзрозуміліший на чужій мові.
5. Без жінок жити не можна на світі – тим більше в темноті (рос.: "без женщин жить нельзя на свете – тем более в темноте").
6. Щоб як слід зрозуміти душу людини, краще всього її вийняти.
7. Дурень, удосконалюючись, стає круглим.
8. З ким поведешся, з тим і наберешся.
9. Скажи мені, на що ти багатий, і я скажу, ким ти служиш (де працюєш).
10. Ініціатива скандалу належала чоловікові, а звукове оформлення – дружині.
11. "Терпіння і праця всі перетруть", – нагадав Євгеній Сазонов дружині, що перетирала гору посуду.
12. Все в природі взаємопов'язано, тому без зв'язків краще не жити.
13. Не брав за горло нікого, окрім пляшки.
14. Морська хитавиця зображена художником з такою схожістю, що при одному погляді на картинку знудило.
15. Стояла тиха Варфоломійська ніч.
16. І фіговий листок обпадає.
17. Одяг! Мій компас земний, а успіх – нагорода за сміливість.
18. Не було грошей, і не буде.
19. Сила земного тяжіння відчувається особливо сильно, коли починаєш підніматися службовими сходами.
20. Дивна картина відкрилася погляду шановного класика: це була екранізація його роману.
21. Якщо ти вважаєш, що вже зробив кар'єру, значить, ти не справжній кар'єрист.
22. Мріяв про політ думки, але так і не дочекався льотної погоди.
23. Вилився в алкоголіка (рос.: "вылился в алкоголики").

24. "Сім разів відміряй – один відріж", – пояснював старий кат молодому.
25. Брала від життя все, що входило в моду.
26. Гроші тим більше зло, чим їх менше.
27. Мені з Вами нудно, мені з Вами спати хочеться
28. Йому прийшла в голову думка, але, не заставши нікого, пішла.
29. Вибираючи з двох проблем, бери обидві: потім і цього не буде (рос.: "выбирая из двух зол, бери обе: потом и этого не будет").
30. Вони шипіли на мула, як газована вода.
31. Я п'ю не більше ста грамів, але, випивши сто грамів, я стаю іншою людиною, а ця інша п'є дуже багато.
32. Не бійтеся цієї гранати: вона ручна.
33. Діти – квіти життя. Не давай їм, однак, розпускатися.
34. "Не хлібом єдиним жива людина!" – кричали збуджені покупці в черзі за м'ясом.
35. Скільки прекрасних думок гине в лабіринтах звинин!
36. Те єдине, що було в ньому мужнього – він не міг виявити через пристойність.
37. "Нелегка ця письменницька праця", – говорить Євгеній Сазонов, щодня відносячи в приймальний пункт макулатури 20 кг творів своїх колег.
38. Крокуючи в ногу з модою, стежте, щоб вона не звернула за ріг.
39. Гроші є гроші! У цій фразі є глибокий сенс, але немає коми.
40. Покликання добре, а звання краще.
41. Поет йшов у гору, але гора ця не була Парнасом.
42. Стриптиз моди: максі, міді, міні, голий король.
43. Лише важкий гаманець дозволяє здоганяти моду.
44. "Душить – значить любить" (Дездемона).
45. У наполегливих пошуках братів за розумом він опинився у витверезнику.
46. Знайшов місце в житті – знайди дружині.
47. Писав з принципових касових позицій.
48. Захист дисертації пройде успішніше, якщо банкет із цього приводу провести за 2-3 години до його початку.
49. Бог створив жінок дурними, щоб вони любили чоловіків.
50. Чому найчастіше необмежені можливості у обмежених людей?
51. Коли вони сварилися, то кидали один в одного стільцями, але ні сімейному життю, ані стільцям це не шкодило.
52. Якщо розумна людина йде у гору, значить, вона матеріально зацікавлена.
53. "У мене нічого не залишилося, окрім тебе", – признався він їй... за три дні до зарплати.
54. Круглі дурні в люди не виходять. Їх викочують (рос.: "круглые дураки в люди не выходят. Их выкатывают").
55. М'ясник будував матеріальне благополуччя на чужих кістках.
56. Голова його чого-небудь та коштувала... разом з бобровою шапкою.
57. "Пити – здоров'ю шкодити", – сказала Юдиф, відсікаючи голову воєначальникові Ассирії Олоферну, як тільки той заснув, сп'янілий вином і її ласками.
58. І на "пегасах" інколи гарцюють вершники без голови.
59. Тільки у гарному гуморі вона називала зарплату чоловіка грошима.
60. Ті, кому дають на чай, п'ють коньяк.
61. "Дивовижне – отрутою!" – сказав Сальєрі (рос. "Удивительное – ядом!" – сказав Сальєрі).
62. Порушення моди королями стає модою для їх підданих.
63. Нетверезий погляд на речі допомагає обходитися без них.
64. Дружина шефа багато краще, ніж шеф дружини.
65. Якщо у тебе розумна дружина, їж плоди з Дерева пізнання, якщо дурна – з Дерева життя.
66. Пильний завмаг промацував все, що у продавщиць ховалося під прилавком (рос.: "бдительный завмаг подвергал неусыпному прощупыванию все, что у продавщиц пряталось под прилавком").
67. Коли вона починала говорити про чорнобуру лисицю, чоловік дивився на неї вовком.
68. Не тільки сам укладався в получку, але і укладав своїх приятелів.

69. Жінці службовими сходинками легше йти в короткій спідниці.
70. Коли музи мовчать, говорять дружини поетів.
71. Найдорожче нам обходиться те, що не можна дістати ні за які гроші.
72. Добре, коли у жінки є чоловік, але краще, коли він чужий.
73. В оповіданні так багато пили, що з нього можна було гнати спирт.
74. Мріє влаштуватися на прибуткове лобне місце.
75. При витверезнику знов відкрита кімната матері і дитини.
76. У цій їдальні можна не тільки черв'ячка заморити.
77. Жінки п'янили його, особливо коли в їх компанії він пив горілку.
78. Останній крик моди часто лунав з-під прилавка.
79. Якщо весь час мислити, на що ж існувати?
80. Швидко піднімався службовими сходинками: одна "рука" тут, інша – там.
81. Мода на форму черепа коштувала їй багато чого.
82. Чим продуктивнішим є творчість, тим потрібнішим є холодильник.
83. Ламав голову, а зламав шию (рос.: "ломал голову, а сломал шею").
84. "А тут я працюю для потомства", – гордо натякнув Євгеній Сазонов, указуючи відвідувачам на диван.
85. Закон загального тяжіння до шаблону (рос.: "закон всеобщего тяготения к шаблону").
86. Всім модам Отелло віддавав перевагу декольте.
87. Інтелігенти вмирають сидячи.
88. Барани уміють жити: у них і найпаршивіша вівця у каракулі ходить.
89. Скільки ще дантесів животіє в невідомості!
90. Забутий письменник шукав забуття у вині.
91. Багато хто одружується через любов тому, що не має можливості одружуватися через гроші.
92. Модельєри покликані одягати жінок. Вони ж весь час прагнуть їх роздягнути.
93. Не ляш без пляшки (рос.: "не лещ без бутылки").
94. Навіть роль Отелло виконується правдивіше, якщо є особиста зацікавленість.
95. Цікавість до жінок не повинна бути дозвільною (рос.: "любопытство к женщинам не должно быть праздным").
96. Перед зловживанням не розбовтуй! (рос.: "перед злоупотреблением не разбалтывай!").
97. Якщо дружина не стежить за модою, за нею можна не стежити.
98. Не всяка купка могутня.
99. Чим більш приємнішою є форма, тим менш приємнішим є зміст (рос.: "чем приятнее формы, тем безразличнее содержание").
100. Графоманія — це потреба душі або сімейного бюджету?

ПІДРАХУНОК ТЕСТОВОГО БАЛУ

Діагносту досить підрахувати кількість карток у відповідному класі, щоб приписати певний бал мотиваційній темі. Десять одержаних показників можуть бути візуалізовані у вигляді профілю. На відміну від стандартизованих тестів, показники тесту гумористичних фраз порівнюються усередині індивідуального профілю: виявляється порядкова структура мотиваційних тенденцій; які теми домінують, які другорядні та ін. Основні теми: 1) агресія – самозахист, 2) взаємини статей, 3) згубні пристрасті (пияцтво), 4) гроші, 5) мода, 6) кар'єра, 7) сімейні негаразди, 8) соціальні негаразди, 9) бездарність в мистецтві, 10) людська дурість.

3.4. Парадокс як засіб розвитку парадоксального мислення

Будь яка людина, яка займається свідомістю, входить у сферу парадоксальності, до якої неможливо звикнути

М.К. Мамардашвілі

Євангелія не говорять одному “так”, а іншому “ні”, але одному і тому ж “і так, і ні”. На цих уявних протиріччях, на антиноміях тримається Євангелія, як птахна крилах.

В. Шмаков [див. 1047, с. 731].

*Приходит день, приходит час,
Приходит миг, приходит срок –
И рвётся связь.
Кипит гранит, пылает лёд,
И легкий пух сбивает с ног –
Что за напасть?
Вдруг зацветает трын-трава,
Вдруг соловьём поёт сова,
И даже тоненькую нить
Не в состоянии разрубить
Стальной клинок!*

*Приходит срок – и вместе с ним
Приходят страх, озноб и жар,
Восторг и власть.
Азарт и нежность, гнев и боль –
В один костёр, в один пожар –
Что за напасть?!
Из миража, из ничего,
Из сумасбродства моего –
Вдруг возникает чей-то лик
И обретает цвет и звук,
И плоть, и страсть!
Нелепо, смешно, безрассудно, безумно –
Волшебно!..*

Ю.Ч. Кім (З фільму "Звичайне диво")

Логічні парадокси спантеличували людину з моменту свого відкриття і, ймовірно, спантеличуватимуть нас завжди. Ми маємо, я вважаю, розглядати їх не стільки як проблеми, які чекають на своє вирішення, скільки як невичерпний сирий матеріал для роздумів. Вони важливі, оскільки фокусування на них піднімає найбільш фундаментальні питання всієї логіки, а значить і всього мислення.

Р. фон Врігт

У будь-якого безумства є своя логіка.

В. Шекспір

Багато є всього на світі, друг Гораціо, про що не мріють наші мудреці

В. Шекспір

*Своеначальный жадный ум –
Как пламень, русский ум опасен;
Так он неудержим, так ясен,
Так весел он, и так угрюм.
Он здраво мыслит о земле,
В мистической купаясь мгле.*

Вяч. Иванов

*Как сердцу высказать себя,
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, как ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь*

Ф. Тютчев

*О сколько нам открытий чудных
Готовит просвещенья дух,
И опыт, сын ошибок трудных,
И гений – парадокса друг...*

А. Пушкин

*От жажды умираю над ручьем,
Смеюсь сквозь слезы и тружусь,
играя,
Куда бы ни пошел - везде мой дом,
Чужбина мне страна моя родная.
Я знаю все, я ничего не знаю.
Мне из людей всего понятен тот,
Кто лебедицу вороном зовет.*

*Я сомневаюсь в явном, верю чуду,
Нагой, как червь, пылиней я всех господ,
Я всеми признан, изгнан отовсюду,
Я скуп и расточителен во всем.
Я жду и ничего не ожидаю.
Не вижу я, кто бродит под окном,
Но звезды в небе ясно различаю.*

Ф. Вийон

Аналіз проблематики дослідження, проведений нами попередньо, робить зрозумілим орієнтацію освітнього процесу на мету – формування в учнів багатозначно-парадоксального мислення. Як зазначає сугестопедагог С.С. Пальчевський, однією з важливих є проблема виховання так званого ноосферного світогляду; для цього слід орієнтуватися на розкриття субстанціональної єдності різних, кінець кінцем, протилежних явищ реального світу, в тому числі будь-яких протилежних інтересів, цінностей людей [1746, с. 202].

Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого аспектів психічної діяльності людини, у створенні цілісних, “парадоксальних” установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (гуманістична психологія). Важливим при цьому є те, що “у випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об’єкта, і всі об’єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу” [1683, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєвим є також те, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями [763]).

Для ілюстрації особливостей парадоксального мислення наведемо інформацію із так званого “Третього звернення до людства”, яке воно немов би отримало у 1929 році від “Коаліції розумних істот Всесвіту” [2321]. Метою цього звернення була “пропозиція щодо проведення переговорів між представниками Людства і Коаліції на предмет вступу Людства у Коаліцію”. Ми не будемо коментувати валідність цього звернення, тобто не будемо аналізувати його на предмет відповідності до реального стану речей. Нас в ньому цікавить перш за все формулювання основних положень цілісного парадоксального мислення. Тому ми наведемо значний уривок з цього звернення.

Мислення живої матерії і саме існування і розвиток живої матерії мають загальну основу. І те, і інше є протитечію ентропії. У мисленні ця протитечія виражається у пошуках логічності. Вашому мисленню також властиві пошуки логічності, але на цьому і закінчується схожість вашого мислення з мисленням, властивим переважній більшості розумних рас, що входять у Коаліцію.

Така обставина змушує багато учасників Коаліції сумніватися в правомірності звернення до вас, як до розумної раси. Основою вашої логіки є поняття “так” – “ні”, які немов би реально існують і багато разів виявляються при ступінчастому аналізі будь-якого складного питання. При цьому число ступенів в аналізі часто-густо є вельми малим, навіть коли вами досліджується достатньо серйозна проблема. Пошук відповіді зводиться до вибору одного з 2-х де 2 – кількість ступенів, можливих рішень, тоді як найбільш правильне рішення найчастіше лежить між ними.

Вашим математикам буде зрозуміла наступна аналогія: вирішення проблеми, що з’являється після рішення окремих опитувань типу “так” – “ні”, аналогічно вибору однієї з вершин N-мірного куба, тоді як простором можливих рішень є в першому наближенні всі точки N-мірного простору. Якщо не уточнювати, то реальна мірність простору рішень найчастіше визначається вами невірно і дуже рідко є насправді цілочисельною.

Наше ставлення до вас як до розумної раси є складним відповідно до наступних міркувань. Наскільки ми можемо судити, будь-який науковий або юридичний закон, сенс відкриття або винаходу, суть будь-якої вашої думки може бути виражений вами фразою, що містить щонайбільше 100 слів із словника 50000 слів, що включає математичні та інші умовні позначення. Загальна кількість всіляких фраз з такого словника представляє

вельми скромну величину, рівну 50000 в ступені 100. Якщо ж залишити тільки фрази, що мають лінгвістичну (діагностичну) несуперечність, то їх число скоротиться до 50000 в ступені 50,5. Якщо тепер відкинути фрази, в яких слова граматично правильно пов'язані, але зміст їх не має навіть видимості сенсу, то число зовні осмислених фраз скоротиться до 50000 в ступені 25. Відсів помилкових від дійсних тверджень складає, за самими завищеними оцінками, список з 3,9 в ступені 37 тверджень, які можуть бути висловлені вами і відповідали б реальності.

Тим часом нам відомі представники тваринного світу на різних планетах, які здатні давати не меншу кількість різноманітних безумовних реакцій, цілком адекватних дійсності, на різні комбінації зовнішніх подразників, які, проте, не можуть бути названі розумними.

Мабуть, правильніше було б вважати Людство не розумною, а потенційно розумною расою, оскільки обмеженість мислення все ж таки не є у вас природженою.

Від природи людський мозок наділений апаратом мислення, не менш довершеним, ніж органи мислення представників багатьох розумних рас у Всесвіті. Але розвиток вашого мислення із самого початку пішов абсолютно невірним шляхом.

На початку становлення процесу мислення здатність до мислення полягає в потенційній можливості багатоманітної реакції на одну і ту ж інформаційну дію. На графіку, що іменується далі логічним фундаментом, по вертикалі відкладається сила або відчутність реакції на інформаційну дію, по горизонталі направо – прийнятність, адекватність цієї реакції, а наліво від 0 – її неприйнятність, неадекватність. Як і все в природі, що ще не оброблене протидіючій ентропії діяльністю розума, цей графік хаотичний, сплески кривої на ньому пояснюються чисто фізіологічними пороговими ефектами; самовиховання розуму полягає не тільки в будівлі складної системи логічного мислення, але і в переробці і поліпшенні фундаменту, на якому ця система базується. Як засвідчує приклад численних розумних рас, найбільш відповідає вимогам успішного пізнання природи перебудова логічного фундаменту за схемою (рис. 3.57).

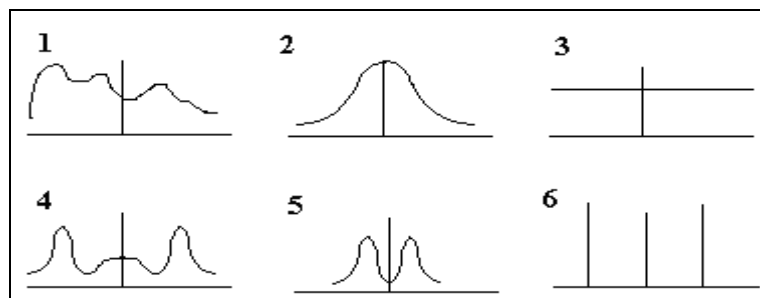


Рис. 3.57 Логічний фундамент

Зазначимо, що нам відомо у Всесвіті декілька розумних рас, які мають прямолінійну структуру логічного фундаменту з гілками, що йдуть у нескінченність. Вони складають власне Об'єднання рас, у коаліцію не входять, оскільки ми не змогли знайти з ними спільної мови. Принципова відмінність їх мислення від нашого полягає в тому, що площа фігури, що описує логічний фундамент, у нас кінцева, а в їх мисленні нескінченна. Нам навіть важко уявити, як вони сприймають буття, і ми не можемо зрозуміти, що зберігає їх життя під лютими ударами позитивних і негативних інформаційних дій, які йдуть у необмежену нескінченність

Необроблений логічний фундамент людини має два помітні сплески справа і зліва від нуля і декілька дрібних. Його дослідження засвідчує, що у людини не було і не немає ніяких перешкод для налаштування свого логічного фундаменту за схемою, загальноприйнятою у Всесвіті. Між тим розум людини із самого початку розвивався у корині помилково, орієнтувався на ці сплески і зараз має свій вигляд логічного фундаменту. Ці високі сплески зліва і праворуч від нуля і є тим, що ви називаєте "ні" і "так" і без чого в принципі не можете уявити явище. Тим часом у вас говорить тільки сила звички. Цільове розщеплювання логічного фундаменту на поняття "ні" і "так" є найбільшою перешкодою на шляху до пізнання вами буття. Більш того, теоретичні

розробки логічного мислення, зроблені вами, замість виправлення помилки тільки заглиблюють її. Теоретичні логічні системи оперують тільки рафінованими поняттями "так і ні", виключаючи інші варіанти логічних реакцій. Ці розробки є кроком назад навіть порівняно з логічним фундаментом людського мислення, представленим на попередній схемі, оскільки площа фігури, що описує логічний фундамент, замість кінцевої дорівнює нулю.

Користуючись вашою математичною мовою можна сказати, що ваша логіка базується на дискретному логічному фундаменті замість безперервного, причому прийнята за основу найбільш примітивна функція, що має всього два значення. Звідси напрашується неминучий висновок, якщо ваш метод сприйняття буття і можна назвати мисленням, то ця система мислення є найпримітивнішою зі всіх можливих.

Дискретизація логіки вимушує вас поширювати принцип дискретизації і на все суще. Так, натуральний ряд чисел, який по суті є можливою, але вельми штучною математичною хитрощю, що має з реальною природою дуже мало спільного, став для вас базисом тих азів математики, з якими тільки і знайома величезна більшість представників Людства. Ви прагнете підрахувати все підряд і в той же час не в силах точно передати, наприклад, інформацію про силу вітру, якщо не виразите її чисельно в балах або тиску на квадратний метр або мілью, причому ці три числа, що виражають одну і ту ж силу вітру, не викличуть у вас однакової реакції, поки ви не виконаєте додаткових розрахунків і не переконаєтеся, що вони дійсно свідчать про одне і те ж саме.

Арифметичний рахунок привів вас до появи головоломок, викликаних не реальністю світу, а саме примітивністю вашого мислення. Тим часом ви витрачаєте сили, намагаючись вирішити їх і погодити з картиною світу, що уявляється вам як реальні загадки природи. Наприклад, розташування раціональних та ірраціональних чисел на речовинній осі.

Дискретизація логіки змушує вас дробити те, що цілісно сприймається, на окремі факти, явища, поняття і категорії, проводячи між ними штучні межі.

Дискретизація логіки і принцип рахунку спонукають вас вважати число ознак предмету кінцевим і давати назви кожному з них. Звідси з'являється вельми сумнівна можливість відчленяти одні ознаки від інших – прийом, названий вами абстрагуванням. Рух сходинками абстрагування до все більш загальних ознак вважається вами єдиною вірним шляхом пізнання істини, тим часом як цей рух є шляхом, що веде у зворотню від істини сторону, в тьму. Не випадково всі ваші абстрактні конструкції, що іменуються філософськими системами, взаємно суперечливі, хоча базуються на одній і тій же логіці. Крок за кроком занурюючись у морок сходинками абстракції, крок за кроком втрачаючи зв'язок з реальним світом, філософські системи поступово втрачають орієнтування і доходять до того, що в безвихідній точці цього руху, на безглузде питання про первинність матерії або духу, дають діаметрально протилежні відповіді. Логіка, ґрунтуючись на "так" – "ні", вимушує вас завжди і всюди проводити межі між різними комплексами ознак предметів, причому із-за слабкості цієї логіки ентропія домінує в процесі проведення меж, і вони прокреслюються вельми хаотично, нелогічно навіть з погляду вашої логіки, що особливо доказово підкреслюється неоднаковим розташуванням їх у словах різних людських мов. На проведенні цих хаотичних меж заснований ваш спосіб спілкування, що вважається вами одним з вищих досягнень людського розуму. Примітивність мови як способу обміну інформацією показана нами вже в підрахунку кількості можливих осмислених і правильних фраз.

Мова, як основний носій інформації, сама у свою чергу впливає на ваше мислення, насильницьким чином примушуючи його чіткіше дотримуватися принципу дискретності. Тому, зокрема, ваша етика й естетика містять безліч парних понять, що протистоять як логічні теза і антитеза. Ваша суспільна і особиста мораль керується правилами, поляризованими поняттями "добро – зло", "життя – смерть", "користь – програш", "визнання – невизнання", "любов – ненависть" та ін. в тому ж дусі. Вам не допомагає навіть ваше власне спостереження, що сенс цих діаметральних понять у різних народів різний, та й у одного народу змінюється з часом. І зараз, вважаючи себе високоцивілізованим Людством, ви і в суді присяжних визначаєте винність або невинність підсудного за принципом "так" – "ні", що може бути ще допустимим для вирішення долі однієї людини, а зовсім не може бути прийнятним для вирішення долі

народів. Але і там панує той же принцип "так" – "ні" під час всенародних референдумів або голосувань у парламентах. Більш того, дискретна логіка дозволяє вам довіряти долі народів і Людства декільком окремим людям. У міжнародній політиці такими полярними поняттями є для вас поняття "стан миру" і "стан війни", і різкий перехід від одного до іншого, властивий тільки вашій логіці і суперечить природі, ви реалізуєте із справді божевільною рішучістю [2321].

Таким чином, мислення людини на вищому його рівні розвитку має бути багатозначним і парадоксальним. Це передбачає інтеграцію наукового та міфологічного, раціонального та ірраціонального, що виявляє Істину. У ній поєднуються протилежності та формується дипластія [621, с. 79; 347, с. 10] – притаманний людській свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного).

Парадоксальне мислення, як ми вже зазначали, утілюється у неklasичних (багатозначних, модальних та ін.) логіках, основи яких можна знайти у контексті чотирьох альтернатив індійської логіки, де в сфері відносин логічних термінів твердження і заперечення виявляються чотири логічно рівнозначні альтернативи: або твердження; або заперечення; і те, і інше одночасно; ні те, ані інше.

Парадоксальне мислення має розвиватися завдяки парадоксальному дискурсу, який має бути одним із найважливіших методологічних прийомів сучасного педагогічного процесу.

Слід зазначити, що парадокс міститься у самих основах процесу пізнання світу людиною, що проявляється у гносеологічних антиноміях-протиріччях, які Кант згрупував таким чином:

а) світ має початок у часі й обмежений у просторі – світ не має початка у часі і не обмежений у просторі;

б) усе у світі складається з простого (неподільного) – у світі немає нічого простого, а все складно;

в) у світі існують вільні причини – немає ніякої волі, але всі необхідно;

г) у ряді світових причин є деяка необхідна Істота – у цьому ряді немає нічого необхідного, а усе випадково.

Розглянемо деякі з онтологічних парадоксів.

Парадокс безкінечного Всесвіту заснований на тому, що в хронально-метричному світі важко уявити собі кінець його протяжності.

Експансійний парадокс впливає з теорії розширення Всесвіту. У дійсності, як вважає автор, почервоніння світла, що йде до нас від далеких галактик, пояснюється не їхнім розбіганням (ефектом Допплера), а ефектом дисипації – зменшенням частоти фотонів із відстанню, їхнім старінням.

Парадокс великого вибуху заснований на ідеї розширення Всесвіту і існуванні так званих реліктових фотонів, нібито збережених від великого вибуху.

Парадокс малої імовірності життя також заснований на понятті ентропії. Наприклад, згідно до Г. Кастлера, можливість самочинного зародження життя у Всесвіті не перевищує 10^{-255} , що мізерно мало відрізняється від нуля.

Хвильо-корпускулярний парадокс: елементарна частка є одночасно хвилею і корпускулою, тобто вона може виявляти корпускулярні і хвильові властивості, що взаємно виключають одна одну.

Термодинамічний парадокс: відповідно до другого початку термодинаміки, будь-яка фізична система, що не обмінюється енергією з іншими системами (для усього світу такий обмін з "іншими" системами виключений) прагне до найбільш ймовірного стану – стану максимальної ентропії, чи хаосу, спокою. Однак, у світі, що розглядається природознавством як щось вічне, ми спостерігаємо прямо протилежне. Відтак, маємо парадокс теплової смерті, який впливає з ідеї наростання ентропії.

Гравітаційний парадокс говорить про те, що безкінечна маса зірок Всесвіту повинна створювати на Землі нескінченно велику силу ваги, чого немає в дійсності.

Фотометричний парадокс теж виходить із нескінченної кількості зірок, отже, ми оточені їхньою стіною, і температура в цій зоряній духовці повинна бути зоряною, не говорячи вже про зоряне небо, що повинно мати суцільну білу світність. Відтак, якщо виходити з положення, що Всесвіт нескінченний, те нічне небо повинне бути суцільно засіяним зірками, що не спостерігається в дійсності.

Парадокс “прихованих мас”: маса Всесвіту виявляється набагато більше маси, отриманої на підставі розрахунків, що базуються на сучасних уявленнях про речовину й енергію.

Парадокс “дефект мас”: маса ядра елементарної частки не дорівнює сумі мас вхідних у нього елементів.

Парадокс експериментальної фізики: ми не можемо досліджувати предмет, не застосовуючи фізичних приладів, однак дані прилади не можуть не впливати на досліджуваний предмет. Тому ми принципово не можемо досліджувати предмет (світ) таким, який він є насправді.

Розглянемо ще деякі з *гносеологічних парадоксів*.

Світ абсурдний і не абсурдний одночасно. Якщо ми говоримо, що світ абсурдний, то через це ми знаємо, що таке неабсурдність, а знання неабсурдності впливає з уявлення про світ. Отже, у світі є в наявності як абсурд, так і порядок, і не можна абсолютно точно стверджувати, яка з цих альтернатив має місце в дійсності.

Світ можна пізнати і неможливо одночасно. Дане положення впливає із суб'єкт-об'єктного протистояння в акті пізнання. Поки суб'єкт протипоставлений об'єкту, він пізнає об'єкт, але принципово не може пізнати його до кінця, тому що при цьому протистоїть об'єкту і пізнає його завжди опосередковано (за допомогою ока, вуха, телескопа, теоретичної ідеї...). При злитті ж суб'єкта з об'єктом свого пізнання, процес пізнання як такий припиняється і світ уже не пізнається. Тут ми виявляємо кантівське протистояння речі-в-собі і речі-для-нас, феноменального і ноуменального аспектів світобудови.

Парадокс логіки визначення знаходить свої втілення як у царині фізики (у вигляді корпускулярно-хвильового дуалізму та ін. парадоксів), так і математики. Парадокс Б. Рассела “Брадобрій” пояснює суть парадоксів математичної теорії множин, а також і всіх інших відомих людству парадоксів. Парадокс звучить так: сільський брадобрій має право голити тільки тих жителів села, що самі не голяться. Запитується, чи має він право голити самого себе? Якщо він буде голитися, тобто якщо він не голитися, то він не має права голити самого себе і, таким чином, не буде голитися. Але якщо ж він не буде голитися, те він має право голити самого себе. Таким чином, брадобрій і буде і не буде одночасно голити самого себе. Суть даного парадокса полягає в тім, що жителі села не мають право голити, тобто логічно визначати себе самі, але тільки брадобрій, щось зовнішнє стосовно них, може це робити. Але брадобрій, що визначає жителів села, є сам жителем, і, за умовою, не може себе визначати. Тут брадобрій поставлений у такі умови, коли він є і у світі (в селі) і поза їм одночасно.

Річ у тім, що тут брадобрій втілює принцип самодетермінації, тобто принцип циклопричинності; він функціонально (логічно) визначає себе, в той час коли всі мешканці села підпадають під “вплив” принципу лінійної причинності, бо вони детермінуються (логічно визначаються) дещо іншим, зовнішнім по відношенню до них.

Цей парадокс впливає з тієї обставини, що тут у рамках одного причинно-логічного контексту сполучаються два протилежних причинних статуси, лінійний та циклічний детермінізм.

Те ж саме можна сказати стосовно відношення між раціональними та ірраціональними числами, коли раціональні числа виражають дискретно-однозначний аспект реальності, а ірраціональні – континуально-багатозначний (невизначений) її бік.

Дійсно, корінь квадратний з двійки виражається ірраціональним числом, а також конкретним відрізком на прямій, якій неможливо точно виразити через раціональне число.

Парадокс "Яблуко": ми не можемо мати яблуко й одночасно з'їсти його. Якщо ми маємо яблуко, то не можемо використовувати його, тобто з'їсти, тому ми, фактично, не маємо яблука. Але якщо ми використаємо яблуко за призначенням, то перестаємо його мати. Тому ми одночасно і маємо, і не маємо яблуко. Даний парадокс у Е. Фромма постає у вигляді альтернативи: "*мати чи бути*".

Парадокс "Стріла": стріла, що летить, на кожному відрізку шляху займає визначене місце, рух же будь-якого предмета вимагає більшого місця, ніж сам предмет. Але стріла не може бути одночасно і такою, якою вона є, й іншою, тобто більшої довжини. Отже, у кожному пункті шляху стріла, що летить, перебуває у спокою. Отже, світ перебуває у спокою й одночасно рухається, він статичний і водночас динамічний.

Парадокс "Купа": одне зерно купи не складає. Додавши ще одне зерно, купи не одержиш. Як же одержати купу, додаючи щораз по одному зерну, з яких жодне не складає купи?

Парадокс "Брехун": критянин Епименід сказав, що всі критяни брехуни. Епименід критянин, отже він брехун. Але якщо він брехун, то він сказав неправду, і тому він не брехун. Даний парадокс нагадує нам парадокс про Брадобрія.

Парадокс "визначення невизначуваного" полягає в тому, що ми не можемо визначити невизначене, тобто абсолютне. Але одночасно не можемо не визначити його. Якщо ми скажемо, що Бога неможливо визначити в силу Його абсолютності, то уже визначаємо Його даним правилом бути невизначуваним. Таким чином, Бог і визначений і не визначений одночасно. Подібним же чином Він і збагненний, і не збагненний, і смертний, і безсмертний, і кінцевий, і нескінченний...

Якщо Бог є всемогутнім, то чи може Він створити камінь, який Сам не здатний підняти?

Подамо деякі *парадоксальні притчи*.

Існує легенда про те, як до Соломона звернулись чоловік та його дружина. Чоловік страшенно скаржився на свою дружину та навів дуже переконливі докази її невірності. Соломон був цілком переконаний і сказав чоловіку, що він має рацію щодо невірності своєї дружини. Потім у розмову вступила дружина, яка розповіла Соломону про вельми переконливі обставини невірності свого чоловіка, і мудрець, уважно вислухавши жінку, погодився з нею: "Ти права", сказав він їй. Один із присутніх тут сановників був приголомшений таким поворотом подій та звернувся до Соломона з такими словами: "Володарь, не можуть бути правими одочасно дві людини, які висловлюють протилежні думки стосовно одного й того ж предмета". Мудрець, поміркувавши і відповів: "Твоє судження цілком вірне, ти маєш рацію".

Один фермер отримав у подарунок для свого сина білого коня. Сусід прийшов до нього і сказав: "Вам поталанило. Мені ніхто не подарував такого гарного коня". Фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано". Коли син фермера сів на коня, той скинув його і син фермера зламав ногу. "Який жах!" – сказав сусід. – "Напевне той, хто зробив подарунок, хотів зробити вам зло". На що фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано". Розпочалася війна і всю молодь забрали на фронт, крім сина фермера з його хворою ногою. Сусід знову прийшов до фермера і сказав: "Ваш син не пішов воювати, як його поталанило". На що фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано"...

З давніх часів до нас дійшла байка про розмову між школярем і совою. Сову вважали атрибутом грецької богині Атени, покровительки мудрості.

– Я часто думаю, – каже сова, – що було раніше – яйце чи курка?...

– Дійсно, це дуже цікаве запитання, – відповідає їй школяр.

– Коли я дивлюся на досконалу форму яйця і замислююся над таємницею його змісту; про те, що всі відомі мені курчата вилупилися з яйця, – продовжує сова, – я схиляюся до думки, що яйце було раніше за курку.

- Напевно, це так, – зауважує школяр.
- Але іноді, дивлячись на дорослу курку, на складнішу будову її крил і пір'я, пропорційність очей, дзьоба й лапок, та міркуючи про те, що жодне яйце не впало з неба, а всі вони, без винятку, були знесені дорослими курками, я доходжу висновку, що все-таки курка була раніше.
- Ну, і як же ти все-таки розв'язала цю задачу? – запитує юнак.
- Розв'язала? – парирує сова. – Ніколи не треба нічого розв'язувати.
- А чому? – запитує її співрозмовник.
- А от чому, – каже сова тоном, який відповідає її репутації мудрого птаха. – Якщо ми коли-небудь виявимося такими нерозумними, що розв'яжемо питання, то що станеться з нашими чудовими роздумами і суперечками?
- Але це означає, що ти нічого не знаєш, – говорить юнак. – Навіщо ж ти тоді сидиш на плечі в Атени? [654, т. 3, с. 474].

Можна також говорити не тільки про онтологічні, гносеологічні, але й про **соціально-перцептивні метаморфози – парадокси-ілюзії**.

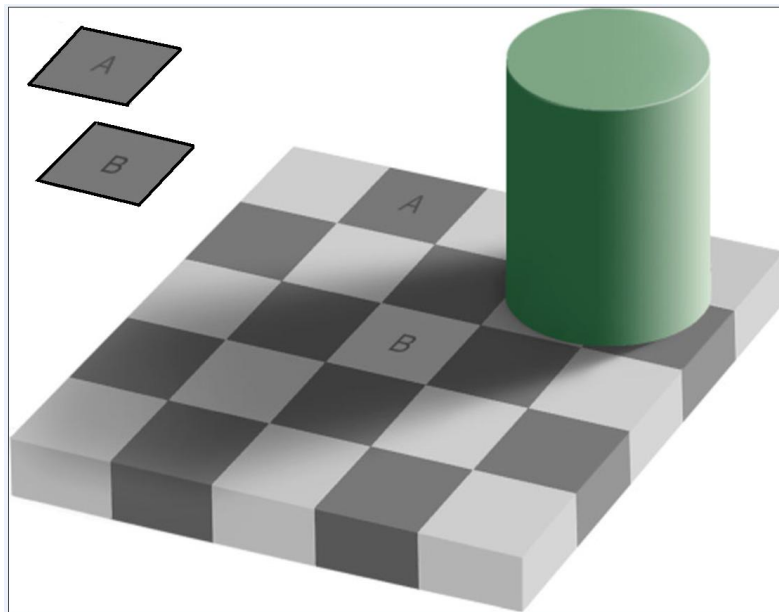


Рис. 3.58 Зорова ілюзія контрастності кольору (клітини А і В ідентичні)

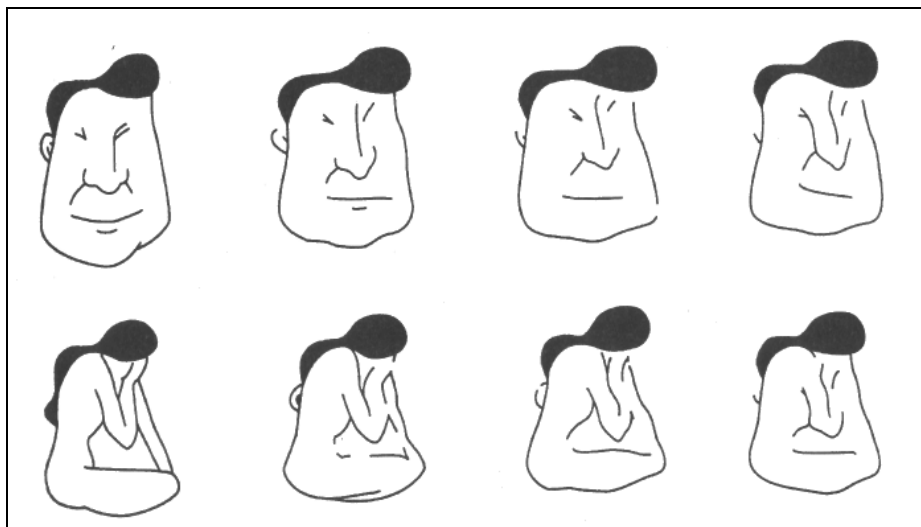


Рис. 3.59 Очікування впливають на сприйняття. Що ви бачите у правому нижньому малюнку: лице чи фігуру? [1399, с. 405]

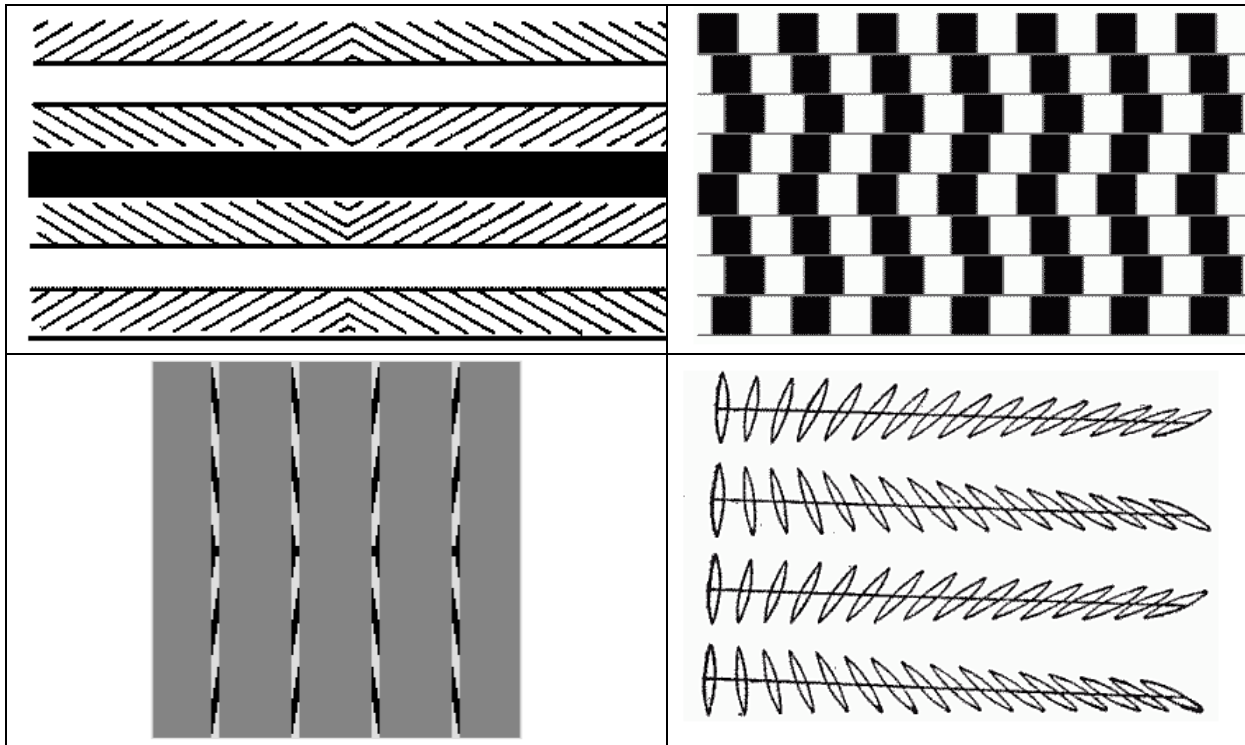


Рис. 3.60 Зорові ілюзії паралельних та прямих ліній

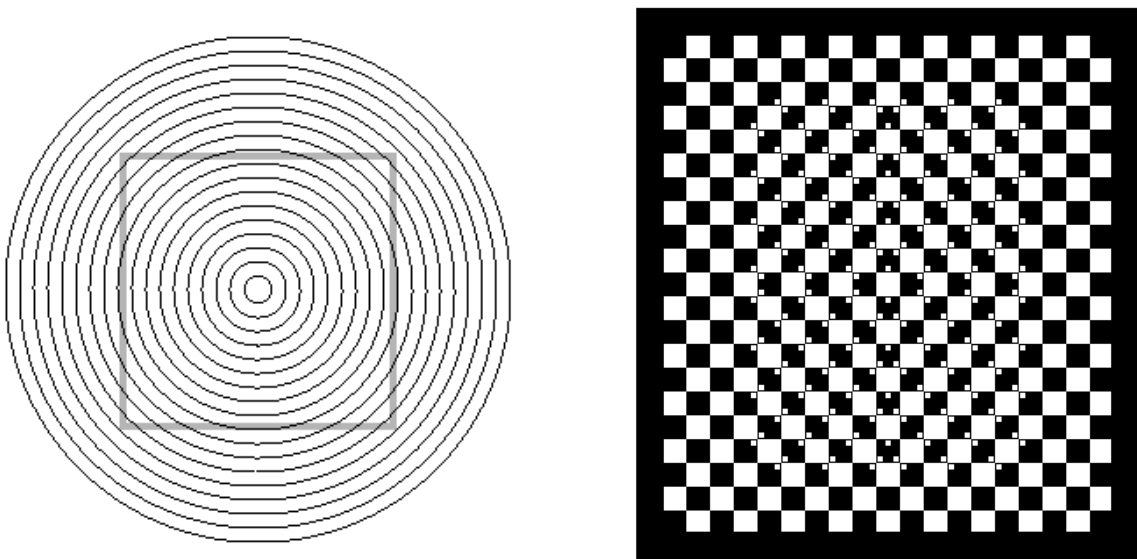


Рис. 3.61 Зорові ілюзії – спотворення квадратів

Важливим є також і соціальний контекст сприйняття дійсності. Як пише Д. Майерс, упередження впливають і на вчених. Теоретики науки нагадують, що наші спостереження "обтяжені теорією", коли об'єктивну реальність ми розглядаємо через призму своїх переконань, установок і цінностей. Це одна з причин, чому наші переконання є такими важливими, – вони формують нашу інтерпретацію, що часто виправдано, тому упередження можуть бути корисні. Певна необ'єктивність, яку вони створюють, є платою за те, що вони допомагають нам ефективно фільтрувати і організовувати обширну кількість інформації.

З іншого боку, зазначений ефект може спотворювати дійсність. Ротбарт і Памела Біррелл (Myron Rothbart & Pamela Birell, 1977) просили оцінити вираз обличчя людини, зображеної на мал. 3.61.



Рис. 3.62 Соціальна ілюзія – спотворення соціальної дійсності

Ті, кому повідомили, що це лідер гестапо, звинувачений у варварських медичних експериментах на ув'язнених концентраційного табору під час Другої світової війни, інтуїтивно оцінили його як жорстокого (ви помічаєте цю ледве стримувану усмішку?) Ті, кому сказали, що це лідер підпільного антинацистського руху, чия мужність врятувала життя тисячам євреїв, сказали, що він виглядає як сердечна і добра людина (погляньте ще раз: бачите, які у нього дбайливі очі, і він майже посміхається?). Німецький дослідник Х. Валлботт (Harald Wallbott, 1988) контролював сприйняття людьми емоцій, маніпулюючи оточенням, в якому вони сприймали різних людей. Ті, хто знімає кіно, називають це "ефектом Кулешова" – російського режисера, що майстерно керував висновками глядачів, маніпулюючи їхніми припущеннями. Цей режисер продемонстрував зазначений феномен, створивши три короткометражні фільми, в яких був показаний актор з емоційно нейтральним обличчям. Після того, як глядачі проглянули сцени з мертвою жінкою, тарілкою супу або граючою дівчинкою, це примушувало актора здаватися сумним, задумливим або щасливим. Звідси Д. Майерс робить висновок: розуміння реальності і навіть її сприйняття створюється в наших думках [1400, с. 120-121].

"А зараз уявіть собі людину, яка повинна була засіяти поле пшеницею, але не стала цього робити. Восени всі стали збирати врожай. Людина прийшла на своє поле і стала гнівно обурюватися: "Де, врешті-решт, справедливість? Чому у всіх є пшениця, а у мене немає? Куди ж Бог дивиться?" Ми всі влаштовані так само. Спочатку ми вбиваємо в своїй душі зерна і паростки любові, а потім через якийсь час обурюємося і сумуємо, коли у нас і наших дітей не виявляється щастя, здоров'я і благополуччя" (С.М. Лазарев, "Діагностика карми, кн. 12").

ВИСНОВКИ

Примноження знань має бути тотожнім примноженню любові

Ярослав Мудрий

*Во всем мне хочется дойти
До самой сути
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины.
Все время схватывая нить
Судеб, событий,
Жить, думать, чувствовать, любить,
Свершать открытья*

Б. Л. Пастернак

Освіта – це один із найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки і культури. Саме під час здобуття освіти людина засвоює духовні цінності

В.Г. Кремень

Якщо індивідуальне передбачає відмінність через відокремлення від інших, то особистість – це така відмінність від інших, яка досягається через поєднання з іншими, усвідомлення своєї спільності з іншими через створення чогось нового і важливого для всіх. І чим більша кількість людей для яких дійсно корисні і мають значення твої справи і думки, тим багатша і неповторніша твоєю особистість

А. Глінчикова

Педагогічну діяльність у її сутнісних основах і взаємозв'язках у цілому потрібно розглядати як прикладну філософію

С. Гессен

На сьогоднішній день дошкільна, шкільна, середня і вища освіта є скоріше знаряддям закріплення і репродукції існуючих соціальних і економічних структур, ніж механізмом формування і вдосконалення індивіда, колективних цінностей і знань, які дозволяють людині змінювати свою долю... Ідеал самореалізації особистості у всіх сферах людського життя має стати метою функціонування освітньої системи... Виховання мислення на сучасному етапі має як ідеал цілісність – цілісне сприйняття світу... Результатом освітнього процесу, таким чином, є людина, яка володіє гармонійним цілісним мисленням

Н.В. Маслова

Природа нічого не творить без твердого фундаменту, без кореня...

Я.А. Коменський

Наука, створена виключно в прикладних цілях, просто неможлива: істини є плідними тоді, коли між ними існує внутрішній зв'язок. Якщо ж шукати виключно істини, то пов'язані ланки зникають і ланцюг руйнується

А. Пуанкаре

Що нам потрібно? Нам, тобто всім вимученим шкільною смутою, яка відбувається останні десятиліття: батькам, які стурбовані долею дітей, учням, яких навчають чому-небудь і як-небудь, вчителям, вимушеним працювати у важких умовах повного розкладу школи. Нам потрібні радикальні реформи в освіті, починаючи з початкової школи і закінчуючи університетами та іншими вищими навчальними закладами. Потрібно відійти від тих напівзаходів, які рятування школи бачили в перенесенні предмета з одного класу в інший, у збільшенні чи в зменшенні кількості годин на вивчення предмета, заміні екзаменів тощо. Всі ці палліативи мали якийсь канцелярський характер, характеризувалися повною відсутністю творчої оригінальної думки і призвели до повної прострації в освітньо-виховній справі

Г. Зоргенфрей (1907 р.)

Як матерія і енергія зводяться врешті-решт до єдиного джерела – життя, так і всі види талантів зводяться до єдиного джерела творчої уваги

М.М. Пришвін

Аналіз наукових джерел та проведене теоретичне дослідження дозволяє говорити про актуалізацію *нової наукової парадигми та відповідної їй інтегративної освітньої парадигми*, які ґрунтуються на низці висновків [316; 489; 523, с. 135; 645–650; 759, с. 29; 650, с. 5-6, 22, 235, 236; 952; 976; 1555; 1594, с. 106-107; 2435; 2509; 2510].

1. В основі нової наукової парадигми та інтегративної парадигми освіти покладається відмова від абсолютизації емпіричних методів, визнання науковим не

лише верифіційного знання, легалізація інтуїції та здорового глузду дослідника, можливість побудови узагальнень на основі інтерпретації та вивчення окремих випадків і фактів, націленість на загальний синтез знань, важливість моральної позиції дослідника, єдність наукового та міфологічного світорозуміння, синтез науки і релігії.

Універсальною властивістю реальності є єдність матеріального і ідеального, що у своїй діалектичній інтегральності постають теоретичним наближенням "Істинної реальності", яка за такого підходу розуміється парадоксальною "сутінковою" сутністю, котра не відноситься ні до матеріального, ані до ідеального і постає у вигляді механізму їх взаємної компенсації, тобто тим, що виявляється при їх теоретичному "накладанні" одне на одного. Тому в "Істинній реальності" (де знімаються суперечності між матеріальним і ідеальним) ідеальне має властивості матеріального (і є матеріальним), а матеріальне – ідеального (і є ідеальним). Генералогічна особливість нашого світу така, що він відображається і освоюється людиною у вигляді дуальних речей, дихотомій, проте не зводиться до цих дуальностей, в сутнісній основі яких знаходиться дещо "Трете" – певний граничний, проміжний і нейтральний щодо членів дихотомій граничний феномен, адекватний дійсному стану речей.

Усесвіт будується на методологічній й онтологічній єдності світових законів для фізичних, біологічних і соціальних мікро-, макро- і мегасистем, що проявляється в універсальній парадигмі розвитку та універсальній моделі буття. При цьому Всесвіт виявляє всезагальний характер взаємозв'язку між елементами зазначених систем, а також універсальний характер трансформації різних видів і форм енергій, речовини, полів і інформації (взаємоперетворюваність часток, полів, енергій, інформації); дистанційний і резонансно-польовий характер взаємодії; наявність в природі ментального інформаційно-польового виду взаємодії.

Антропний принцип фіксує доцільність існування людини у Всесвіті, розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту, виявляючи глобальну роль свідомості у Всесвіті ("ментальний план Всесвіту") та універсальний зв'язок свідомості в живій матерії з косною матерією, коли думка постає основою взаємодії на всіх структурних рівнях матерії, у тому числі взаємодії свідомості з фізичним вакуумом і гравітаційним полем. При цьому квантова реальність відіграє у свідомості та мисленні ключову роль. За таких умов виявляється здатність думки до універсальної трансформації в будь-які фізичні частки, поля і випромінювання; дистанційний ментальний зв'язок людини з навколишнім середовищем; смисловий характер думки як основи Глобальної Свідомості людини на всіх структурних рівнях будови матерії, здатної до універсальної трансформації і взаємодії з будь-якими видами, полів, часток і енергій.

2. Єдність світу передбачає його структуралізацію на основі універсального тріадного пояснювального принципу, який впливає із тріадної архітекtonіки буття та його єдиного смислового континууму – універсального семантичного простору, який виявляє варіантні шляхи його конкретизації суб'єктом пізнання, що дозволяє говорити про універсальну (розуміючу) мову. Відтак, увесь сприймаємий нами світ, що еволюціонує, можна розглядати як множину текстів, які характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається, а смисли – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ – семантичний вакуум. Такий підхід усуває протиріччя між моральним і фактологічним, природознавчими і гуманітарними дисциплінами, Істиною і Добром.

Ідея тріадності як основа універсального пояснювального принципу виражає всезагальний структурний інваріант, притаманний індоєвропейському мислительному канону, та являє собою універсальний закон, який лежить в основі соціальних явищ і, зокрема, педагогічних. Зазначений принцип дає можливість застосувати інтегральний спосіб тлумачення, побудови, організації і синтезу природничих та людинознавчих

знань, пояснення педагогічних феноменів, гармонізації соціальних і педагогічних явищ. Водночас цей принцип передбачає не тільки вивчення наявного стану досліджуваних проблем, але й дозволяє моделювати, прогнозувати педагогічні процеси, реалізуючи прогностичну функцію педагогічної теорії.

3. Для обґрунтування адекватної педагогічної теорії слід вийти за рамки теоретичних побудов педагогічної реальності, застосовувати парадоксальне (багатозначне, поліфонічне) мислення у процесі аналізу педагогічних явищ, спиратися на новітні результати наукового дослідження, що виявляють всезагальні принципи функціонування матеріальних систем, які з'ясовуються у контексті універсальної парадигми розвитку та наріжного механізму його реалізації у вигляді так званих критичних явищ.

Переборення теоретичних обмежень педагогічної теорії передбачає сходження до всезагальних філософських та системних закономірностей, в результаті чого актуальним стає універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та загальнонаукових феноменів, що базується на принципах єдності світу, тотожності буття та мислення, законах діалектики і концептуалізує фундаментальну тріаду буття (зв'язок, взаємодія, рух, які інтегруються у сфері розвитку). Універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних і загальнонаукових феноменів, універсальна парадигма розвитку, інші всезагальні буттєві закономірності, що аналізуються у контексті інтегративної освітньої парадигми, складають зміст нової навчальної дисципліни – *інтегративного (універсального) людинознавства*, яке має поєднувати найбільш загальні й універсальні знання про світ, уніфікувати гуманітарні та природничі знання.

Інтегративна парадигма освіти та розвитку людини, що базується на універсальному пояснювальному принципі, постає методологічною основою для *комплексного вчення про людину* у єдності її психофізіологічного, етико-аксіологічного, когнітивно-світоглядного, соціально-політичного, культурно-історичного, соціоприродного, космопланетарного вимірів. Відтак, інтегральна парадигма освіти будується на міждисциплінарних дослідженнях та сполучає психофізіологічний, етико-світоглядний, соціально-політичний, культурно-історичний, соціоприродний, космопланетарний контексти людського розвитку. У її межах інтегруються навчання і виховання, наука і світогляд, моральне і фактологічне, належне і дійсне. Таким чином, ця парадигма освіти виражає принцип єдності людини та світу та зорієнтована на певний синтез знань, оскільки прагнення щось збагнути (зокрема, зрозуміти як функціонує така система освіти, котра відповідала б вимогам сучасного історичного моменту) передбачає цілісне охоплення цього явища, вихід за межі його теоретичної актуалізації.

Універсальний пояснювальний принцип обґрунтовує структурну (тріадну), функціональну та динамічну (універсальна парадигма розвитку) універсалії світу, які екстраполюються на конкретні аспекти педагогічної дійсності. На цій основі формулюються цілі розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії та шляхи їх реалізації. Особливості інтегративної парадигми освіти полягають у тому, що вона уніфікує обґрунтовані цілі розвитку людини, а також узагальнює теоретичні та практичні аспекти інших освітніх парадигм, коли все розмаїття освітніх орієнтирів зводиться до декількох напрямів, головні з яких: принцип цілісності; парадоксальне мислення, трансцендентна позиція людини, її здатність до творчої, спонтанної, метаморфозної, перетворювальної активності. Крім того, інтегративна парадигма освіти, спираючись на феномен трансцендентності як умови формування особистості, розглядає людину як актуалізатора (творця) реальності.

4. Тріадність на рівні педагогічної реальності втілюється у трьох фундаментальних соціальних формах освоєння світу – гносеологія (рух), праксеологія (взаємодія) і аксіологія (взаємодія, відношення), що, у свою чергу, визначають три

фундаментальні категорії педагогіки – виховання (аксіологія), навчання (гносеологія) і освіта (праксеологія).

Інтегративна парадигма освіти диференціює три глобальні педагогічні цілі – гносеологічну (формування мислення через навчання), праксеологічну (формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому через освіту), аксіологічну (формування духовно-моральної особистості через виховання). Відтак, мета розвитку людини виявляється тріадною – розвиток а) особистості, б) суб'єкта діяльності, в) суб'єкта взаємодії, що відповідає загальній класифікації людини щодо її життєвих сфер: особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність.

Педагогіка має реалізовуватися, перш за все, в рамках трьох зазначених буттєвих вимірів – руху (зміни), взаємодії (взаємовпливу), відношення (зв'язку). А школа як соціальний інститут має орієнтуватися на зазначені цільові аспекти, що передбачає формування у школярів і студентів *трьох фундаментальних якостей*. Це відбувається у загальному контексті розвитку, який поєднує рух, взаємодію, зв'язок (відношення), що виявляє три базові надбання людини.

Здатність рухатися, змінюватися і перетворюватися (гносеологія), оскільки тільки системи, що рухаються, здатні актуалізувати інформацію, яка постає засобом пізнання світу. Крім того, саме рух ("рух думки") можна вважати головним показником пізнання людиною світу. У плані вербально-дискурсивного стимульного матеріалу для досягнення цієї мети можна використовувати різні види метаморфоз – казок, міфів, епіграм тощо, які виражають метаморфозний, динамічний, трансформаційний характер буття – діалектичний закон переходу кількості в якість.

Здатність взаємодіяти (праксеологія), формування якої в плані вербально-дискурсивних педагогічних засобів може здійснюватися за допомогою парадоксів (власне парадокс, софізм, антиномія, орієнтальний коан та ін.), оскільки взаємодія в її фундаментальному вигляді виявляє, по-перше, актуалізацію граничних, критичних перехідних біфуркаційних (парадоксальних) станів систем, що розвиваються, і, по-друге, передбачає поєднання у загальному функціональному полі різних і протилежних взаємодіючих сутностей (що виражає дух парадоксу) – діалектичний закон єдності і боротьби протилежностей.

Здатність встановлювати зв'язки (аксіологія) формується за допомогою проблемних ситуацій (навчальна, наукова, творча, моральна ситуація, гіпотеза, припущення), форм генералізації думки (максима, сентенція, закономірність, закон, причинно-наслідкові зв'язки, впливи) – діалектичний закон заперечення заперечення.

Відповідно до інтегративної освітньої парадигми розвиток особистості людини передбачає реалізацію таких завдань: формування її особистості (вільної, ідентичної тільки самій собі сутності). Це, у свою чергу, потребує, насамперед, розвитку трансцендентної позиції, характер якої виявляє здатність людини до граничного рівня абстрагування – сходження до найбільш абстрактного конструкту – Абсолюту – всезагальної категорії, яку виробило людство (людина живе, думає і діє лише у 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", притаманним будь-якому "Я", будь-якій свідомості, будь-якому духу). Для цього слід розвивати творче, парадоксальне, метаморфозне мислення та стиль діяльності, що виявляє безліч психолого-педагогічних наслідків, зокрема, умов досягнення зазначених цілей. Відтак, вищою формою розвитку людини у плані мислення є парадоксальне, нечітке, "сутінкове", багатозначне, медитативне мислення.

Зазначені принципові засади інтегративної освітньої парадигми найбільш повно відповідають синергетичній освітній парадигмі. Відтак, інтегративна освітня парадигма виявляє синергетичні риси, оскільки її орієнтація та цілісність, універсалізм, синтез знань, творчість, спонтанність, надситуативність, цілісність, парадоксальність, трансцендентність реалізує синергетичну природу соціо-космопланетарної реальності.

Тому доцільною є конкретизація інтегративної освітньої парадигми за допомогою розроблених головних аспектів педагогічної синергетики.

5. Інтегративна парадигма освіти, що в психофізіологічному плані базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, на цьому рівні аналізу проблем дослідження вбачає метою розвитку людини досягнення дипластії, функціонального синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне поєднуються. Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого, творчого, діалектичного, парадоксального віддзеркалення дійсності й мислення. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воєдино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

Парадоксально-медитативне, творче, діалектичне мислення як одна із наріжних цілей освіти характеризується парадоксальністю, що виявляється зокрема в контексті дипластії, – притаманній тільки людині властивості ототожнення в одному розумовому контексті двох речей, ідей, які виключають один одного. Це мислення, що сполучає протилежності, реалізується "на межі" як граничне, цілісне, "сутінкове" мислення. Це творче надситуативне, інтуїтивно-просвітлене мислення, здатне відображати світ нечітко, цілісно, у вигляді напівтонів, творчим чином відкривати нове як системну (нададитивну) властивість цілого. Це метаморфозне, циклічне мислення, оскільки сутністю людини окрім мислення можна назвати і рух, розвиток – універсальну характеристику Всесвіту. Це також метафоричне, містичне, "казкове", цілісне мислення, яке як цілісний нададитивний феномен, згідно синергетиці, виявляє якості, не властиві його складовим (тобто право- і лівопівкульовим аспектам психічної діяльності. Саме цілісність такого мислення дозволяє перебороти дух логоцентризму, здійснити прорив до більш завершених типів філософського дискурсу, що передбачає заміну класичної мови асиметричних опозицій мовою суб'єкт-об'єктної єдності, мовою симетричних опозицій – таких опозицій, у яких ліва і права категорії гносеологічно і методологічно рівноправні, рівноцінні, рівноважні, ізоморфні. Це мислення, спрямоване на вирішення проблем, завдань, тобто це проблемне мислення, що, як будь-який акт людської активності, виникає з наявної проблемної ситуації (суспільний світ, дійсність можна при цьому узагальнити і представити у вигляді системи проблемних ситуацій), яку у процесі мислення людина прагне подолати, розв'язати.

6. Потреба у розвитку парадоксального мислення впливає із закономірностей соціального сприйняття дійсності, відповідно до яких це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються стійко спотвореними. Про це засвідчують теорія когнітивного дисонансу, когнітивної дистрибуції, різні механізми психологічного захисту та ін., коли ми *не* перероблюємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її таким чином, щоб вона задовольняла нашим раніше засвоєним уявленням та досвіду. У ситуації когнітивного дисонансу людина прагне звільнитися від амбівалентної, двоїстої, парадоксальної когнітивної ситуації через спотворення дійсності. Соціальна психологія виявила безліч прикладів щодо зазначеного феномену, коли у проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту дотримуватися двох ідей (психологічних станів), які суперечать один одному, – це значить "фліртувати з абсурдом", а люди, як помітив Альберт Камю, – це істоти, які витрачають своє життя для того, щоб спробувати переконати себе в тому, що їх існування не є абсурдним, тобто є сповненим певного сенсу. Для переборення когнітивної амбівалентності люди можуть дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій (що призводить до спотворення дійсності), чи змінити, *метаморфозним чином* трансформувати одну з них, у тому числі й шляхом генерації проміжної додаткової, парадоксальної, когніції між двома

протилежними. Реалізація останнього здійснюється саме через використання парадоксально-метаморфозного мислення. Відтак, процес адекватного прийняття рішення вимагає обов'язкового застосування парадоксально-метаморфозного мислення, що розвивається у тому числі за допомогою метаморфоз.

7. Будь-яка метаморфоза, що втілює процес перетворення одного в інше, постає навчально-виховним ресурсом, який допомагає розвивати особистість, оскільки розвиток передбачає багатобічні і багатогранні процеси перетворення. Можна сказати, що будь-який аспект соціальної реальності (форми суспільної свідомості, феномени культури, суспільні інститути тощо) реалізують метаморфози, які в найбільш загальному вигляді проявляються в дихотоміях, котрі переходять одна в одну – належне і дійсне, актуальне і потенційне, образ і думка, збудження і гальмування, добро – зло, внутрішнє і зовнішнє, хаос – порядок, життя – смерть та ін. Тому якщо узагальнити освітній процес і висловити його одним поняттям, то цим поняттям буде "метаморфоза", яка як активний усвідомлений процес може досягати рівня творчої метаформи.

Відтак, завдання навчально-виховних метаморфоз – навчити людину розвиватися, перетворюватися, що реалізується не тільки на рівні розв'язання учасниками освітнього процесу низки навчально-виховних завдань, участі в різних навчально-психологічних тренінгах, іграх, заходах тощо. Для забезпечення розвитку особистості доцільно сформувані спеціальний розділ педагогіки – *метаморфозну педагогіку*, яка б спрямовувалася саме на формування в учнів знань, умінь та навичок реалізації різних метаморфоз, у тому числі й творчих метаморфоз.

У цьому ракурсі завдання з обґрунтування метаморфозної педагогіки важливими є використання окрім навчально-виховних задач різного типу також і літературно-вербальних психотерапевтичних катарсичних метаморфоз, ознайомлення з якими та емоційно-образне переживання яких суб'єктами навчально-виховного процесу забезпечить їх особистісний метаморфозний розвиток, суть якого полягає не тільки в утвердженні метаморфозного світобачення, але й діалектично протилежного аспекту – здатності протистояти деструктивно-маніпулятивним метаморфозам, у тому числі таким, які мають місце на рівні угруповань та соціумів.

Метаморфози, особливо якщо вони постають життєвими і науковими фактами, здатні докорінно змінити ціннісно-світоглядну сферу людини. Відтак, можна говорити про новий напрям педагогіки – *педагогіку життєвих фактів*, покликану здійснювати багатобічний розвиток людини через діалектичну систему життєвих фактів-метаморфоз. Педагогіка життєвих фактів базується на фундаментальних соціально-психологічних закономірностях, з'ясованих соціальною психологією, відповідно до яких люди не поспішають робити висновки на основі загальновідомого (загальних теоретичних фактів дійсності), але с дивовижною легкістю створюють враження про загальновідоме на основі яскравих прикладів емоційно насичених подій, які легко собі уявляти і які здаються людині більш імовірними і переконливими, ніж базова статистична інформація. Відтак, педагогічний вплив має здійснюватися на основі яскравих життєвих фактів, що ілюструють певні загальнотеоретичні відомості. При цьому можна реалізовувати як індуктивну, так і дедуктивну стратегії – рухатися як від фактів до теорії, так і від теорії до фактів: у будь-якому разі це допомагає поєднати лівопівкульовий теоретичний і правопівкульовий наочно-емоційний способи сприйняття дійсності і досягти півкульового функціонального синтезу як стану "надсвідомості" – мети розвитку людини.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ОБГРУНТУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОЇ МОДЕЛІ БУТТЯ ТА ЇЇ ПРОЕКЦІЇ У СФЕРІ ПРИРОДНИЧИХ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ

І від Божественної Людини виникли Форми, Іскри, Священні Тварини та Вісники Таємних Батьків, що міслились в Пресвятій Четвертиці.

Станці Дзіан (IV, 3) [див. 274, т. 1, с. 84]

*Искусственному замкнутость нужна,
Природному Вселенная тесна.*

Б.Пастернак

Що спочатку пересувається на чотирьох точках опори, потім на двох, а потім на трьох?

Загадка Сфінкса Едипу

Факти володіють пружністю і, побувавши у рядах однієї теорії, вони без школи для себе можуть звільнитися від невідомої угоди та очікувати іншої теорії, в якій вони знайдуть свої природне місце

А.А. Ухтомський

Універсальна модель буття, якій ізоморфні всі інші моделі, як четверинна структура, базується на тріадному принципі. Це пояснюється тим, що ці структури моделюються за допомогою фундаментальної тріади – *внутрішнє – межа – зовнішнє* – де межа має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом або ні тому, ані іншому. Відтак, межа постає третім елементом тріади й одночасно четвертим, наскрізним, оскільки належить як собі, так і двом іншим полярним компонентам тріади. Це, у свою чергу, формує четвертинний образ світу, який знайшов відображення у логічному квадраті (найбільш фундаментальній логічній координації головних логічних термінів).

Відтак, структура фундаментальної тріади (*внутрішнє, межа, зовнішнє*, чи *людина – межа – світ*) має щонайменше п'ять елементів: 1) людина, 2) світ, 3) межа як окрема сутність, 4) межа як така, що належить людині, 5) межа як така, що належить світові. Ці п'ять елементів можна організувати у схему логічного квадрату, між елементами якого (логічними термінами) виявляються певні структурно-логічні відношення:

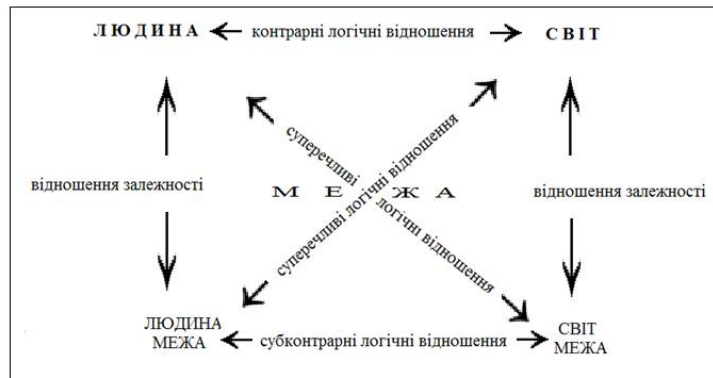


Рис. А.1 Логічний квадрат у контексті чотириелементної структури реальності

Зазначена логічна структура виявляє певні логічні відношення: відношення залежності, оскільки людина-межа залежить від людини, а світ-межа – від світу. При цьому людина-межа суперечить світові, коли людина, що має межу, відокремлює себе від нього. Подібним же чином, світ-межа суперечить людині, оскільки людині складно інтегруватися у світ, який окреслюється певною межею.

Подамо обґрунтування **універсальної моделі буття**.

Четверинність світу виявляється в тому, що будь-який рух в його найбільш фундаментальному вигляді як хвиля (пульсація, вібрація) втілюється у формі синусоїди, яка, якщо уявити її як цілісну циклічну сутність (у вигляді кола), характеризується чотирма наріжними точками ("станами хвилі"), в яких фіксується зміна чотирьох станів явища, що розвивається.

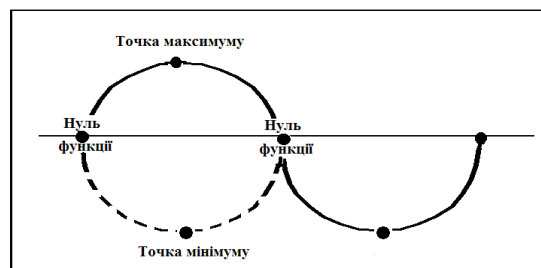


Рис. А.2 Модель хвилі

Це точки максимуму, мінімуму, та дві точки – “нулі функції”. У цих точках швидкість проходження процесу змінює свій знак на протилежний, тобто спостерігається перехід від стану зменшення швидкості процесу до стану збільшення цієї швидкості, або навпаки. Це приводить до радикальної зміни характеру динаміки процесу. У нас зміна швидкості процесу виступає чинником, на базі якого ми будемо універсальну модель буття – всезагальне типологічне підґрунтя для всіх без винятку предметів та явищ Усесвіту, яке втілюється в біоритмології у вигляді “вектора швидкості реакції чи біоритму” – єдиного типологічного параметра реактивності організмів [782, с. 154]. Повний цикл хвилі як її повернення в точку максимуму (або мінімуму) фіксує чотири точки зміни процесу (точки біфуркації), які поділяють конфігурацію хвилі на чотири частини. Якщо уявити собі добовий ритм обертання Землі навколо своєї осі, то тут ми маємо чотири корінні точки, які ділять часовий континуум на чотири частини по шість годин. Тобто через шість годин всі добові ритми організмів та середовищ повинні дійти докорінних змін в еволюційній динаміці. Даний висновок підтверджується біоритмологією. Виявляється, що на протязі доби ми маємо чотири особові часові точки, проходження яких значно змінює стан організму. При цьому ці точки розміщуються на часовому континуумі через 5–6 годин [782, с. 107]. Треба сказати й про це, що процес клітинного ділення має чотири фази, які призводять до виникнення двох клітин з однієї материнської: протофаза, метафаза, анафаза, телофаза [2112, с. 81, 104-105; 654].

П’ятим станом хвилі, крім розглянутих чотирьох точок, можна вважати цілісний континуум хвильового процесу, на тлі якого відбуваються чотири докорінні перетворення.

У наявності п’ять фундаментальних конструктів буття, які можна концептуалізувати за допомогою системних побудов. В.А. Каргашев у книзі "*Система систем. Очерки загальної теорії і методології*" (1995 р.) проводить фундаментальне узагальнення буття за функціями його складових. Відтак, будь-яка система складається з декількох елементів, яким може стати будь-яка підмножина елементів системи, аналізована нами як деяке мінімальне ціле (як певна підсистема), внутрішні відношення якої знаходяться поза нашою увагою в рамках аналізу даної системи. Це дозволяє уявити аналізовану підсистему в якості цілого елемента нашої системи, що має тільки зовнішні зв’язки з нею. І якщо при цьому вважати, що елемент може мати внутрішній рух, можна виділити декілька типів елементів [1000, с. 313-314]:

1. Пружний, резистентний елемент, що протистоїть зовнішнім впливам і спроможний тільки до однозначної передачі впливу.
2. Елемент-джерело, спроможний самостійно створювати якийсь спрямований ефект у відсутності зовнішнього спонукального впливу.
3. Елемент-споживач, що сприймає вплив за багатьма зовнішніми зв’язками і як би “топить їх в собі”.
4. Елемент-трансформатор, що здійснює трансформувальне перетворення згідно за якимось алгоритмом або законом і передає це перетворену дію.
5. Елемент-передавач, що передає сприйнятий вплив далі “по ланцюзі” без його видозміни.

Дані елементи співвідносяться з найбільше абстрактними, універсальними категоріями природознавства і філософії, виробленими людством, такими, як речовина, поле, час, простір, рух. Речовину можна вважати “пружним”, інертним елементом, що характеризується масою спокою. Поле співвідноситься з елементом-трансформатором, тому що поле виступає у виді деякого посередника, що трансформує взаємодію об’єктів нашого світу. Час співвідноситься з елементом-передавачем, тому що час можна розглядати як принцип узгодження сутностей світу, які розгортаються в лінійній послідовності, тобто час практично без викривлення й спотворення послідовно передає окремі моменти сутностей, що розвиваються, завдяки чому вони мають можливість бути ідентичними самим собі. Елемент-джерело співвідноситься з рухом, що є джерелом буттєвої активності об’єктів світу. Елемент-споживач співвідноситься з простором (або матерією в цілому, оскільки простір, подібно до матерії, не можна “поторкати руками”, тобто простір, як і матерія, постає у виді якоїсь сфери, котра “усе в собі містить”), що виступає ареною, де виявляється певна координація розглянутих вище елементів.

Ця координація описується за допомогою логічного квадрата, що традиційно використовується в якості мнемонічного прийому для запам’ятовування відношень між чотирма основними судженнями аристотелівської (класичної) логіки:

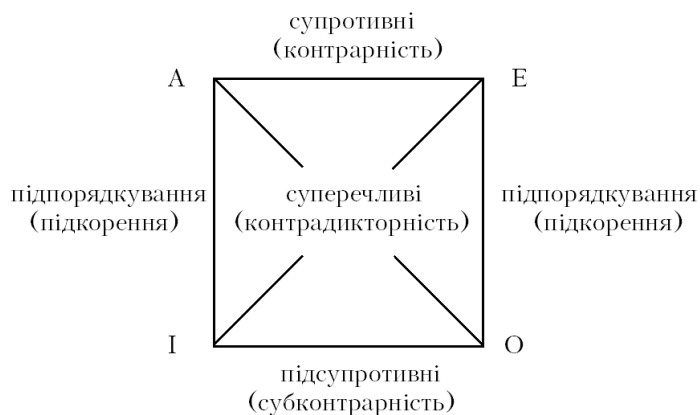


Рис. А.3 Логічний квадрат

Букви А, Е, І, О символізують відповідним чином загальностверджувальне, загальнозаперечне, частковостверджувальне, частковозаперечне судження [2409, с. 194]. Між судженнями установлюються відношення підпорядкування, контрадикторності, контрарності, субконтрарності.

Для того, щоб показати, що система логічного квадрата у певному розумінні відбиває фундаментальну структурну основу буття, проаналізуємо останнє з позиції найбільше узагальненого структурного аналізу.

Людське існування, відповідно до філософської традиції розглядати світ як триєдину сутність, можна уявити у виді гештальтпсихологічної тріади: Я, не-Я (внутрішнє – зовнішнє, суб'єкт – об'єкт, людина – світ) і межа між ними. Дана схема відбиває феномен фундаментальної невідповідності, розбіжності полярних членів тріади, при цьому ця невідповідність реалізується в сфері межі, що має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом, або ні тому, ані іншому.

Логічні відношення між аналізованими фундаментальними сутностями можна зафіксувати в структурі логічного квадрата, за допомогою котрого традиційно пояснюються взаємовідносини між основними видами суджень: загальностверджувальним (суб'єкт), загальнозаперечним (об'єкт), частковстверджувальним (не-об'єкт), частковозаперечним (не-суб'єкт):

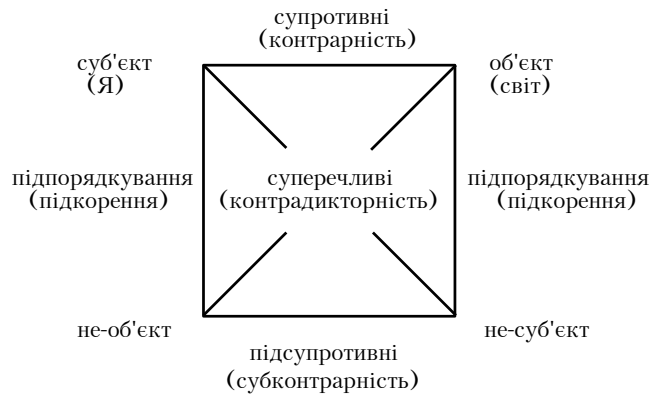


Рис. А.4 Логічний квадрат у контексті суб'єкт-об'єктних відносин

Логічний квадрат можна побудувати й на основі співвідношення між позитивним (A є A) та негативним (A не є не-A) засновками, про які писав Кант [див.: 2599, с. 43]:

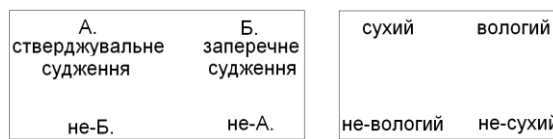


Рис. А.5 Ілюстрація логічного квадрату за допомогою координації логічних засновків

Вищенаведена схему можна показати наступним чином, використовуючи нашу розробку проблеми “Я”:

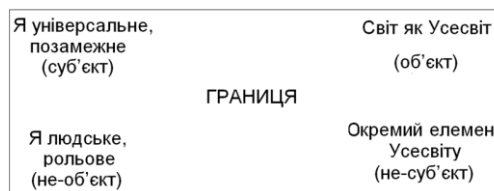


Рис. А.6 Логічний квадрат у контексті суб'єкт-об'єктних відносин

Наведемо ще одне тлумачення логічного квадрата [348, с. 145-150].

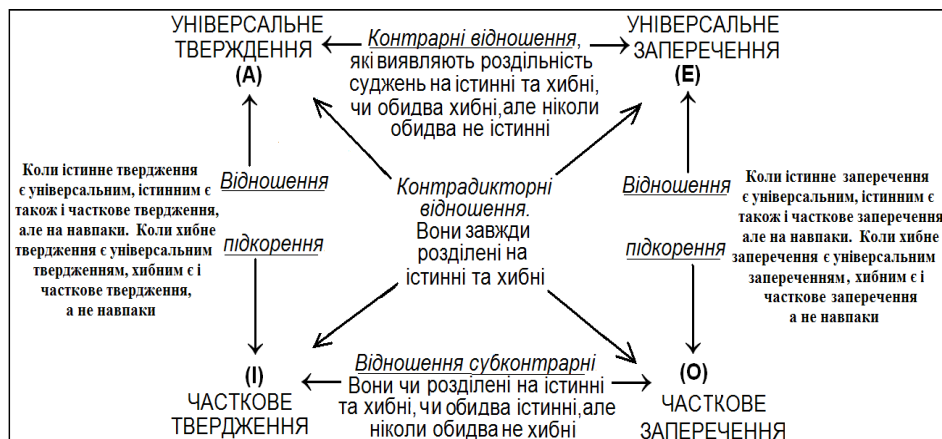


Рис. А.7 Розгорнуте тлумачення логічного квадрата

A і E – відношення контрадикторності: “Будь яка людина є справедлива”. “Ніяка людина не є справедливою”. Відносяться до цілісності. Вони обидва хибні, чи одно з них істинне.

AO і IE – одно хибне, а друге істинне. Істинне твердження: “Будь-яка людина є тварина”. Хибне твердження: “Деяка людина не є тварина”

Якщо хибне “будь-яка людина є каміння”, то істинне “деяка людина не є камінням”

Твердження IO можуть бути одночасно істинними, але ніколи хибними: “Деяка людина є справедлива”. “Деяка людина не є справедливою”.

AI, EO – підкорення (підпорядкування). “Будь-яка людина є тварина” – звідси випливає: “Деяка людина є тварина”.

Універсальна система (або система систем), що будується на базі логічного квадрата, логічні терміни якого спроможні переходити один у одного, являє собою синтез класичної і некласичної (багатозначної) логік, перша з яких відбиває світ однозначно і чітко, а друга – багатозначно, нечітко. Перша відображає статичний аспект світу, друга – його динамічний аспект, де виявляються різноманітні процеси перетворення одного в інше, розвиток і рух як фундаментальна характеристика нашого Всесвіту. Зрозуміло, що світ – такий же статичний, настільки і динамічний, тому адекватний відбиток цього світу можливий в сфері такої логіки, що з’єднує в собі статику і динаміку, що парадоксальним чином конститує взаємне перетворення речей і явищ. Така логіка іменується діалектичною; вона оперує динамічними, “рухливими”, “мінливими” поняттями.

Співвідношення в системі логічного квадрата (підкорення, контрарності, субконтрарності, контрадикторності, які встановлюються між чотирма судженнями) подані у формально-логічному (тобто статичному, однозначному) вигляді і відображають світ, що зупинився (дискретний, лінійно-одичинний аспект світу). Для того, щоб співвідношення в системі логічного квадрата застосувати в аналізі рухомого, мінливого, циклічно-континуального аспекту світу, необхідно подолати протиріччя між статичним і динамічним, тобто передати відповідні логічні відношення як градуовані і рухомі (коли елементи квадрата, що *пов’язані суперечливими відношеннями*, можуть переходити один в одного, коли відношення підпорядкування постає як діалектичне, оскільки воно відображає парну взаємодію, в якій вирішення того, кому належить статус “керівника”, а кому – “підлеглого” – це цілком умовна акція [93, с. 43]), показати взаємне обертання чотирьох фундаментальних “аспектів” буття в сфері відношення контрмедіальності (нейтральності, “межі”), що покладається в “центрі” чотирьох логічних відношень і є “логічно рівновіддаленим” від чотирьох видів суджень, включаючи їх у себе і виражаючи парадоксальну реальність “*форми безформного*”, за Гегелем, або “*круглого квадрата*” древніх. Варто сказати, що межа тут виявляє парадоксальні властивості. Вона може належати як суб’єкту (тобто бути не-об’єктом), так і об’єкту (тобто бути не-суб’єктом), а також їм обом одночасно, що створює передумову взаємного перетворення суб’єкта й об’єкта, коли логічні відношення між ними дійсно виявляються градуованими і рухливими (що ми і використовуємо в процедурі аналізу структур, що нами розглядаються). Крім того у випадку, коли межа постає такою, що не належить ні об’єкту, ані суб’єкту, вона виступає деяким нейтральним початком, у рамках якого виявляється можливим взаємне обертання всіх елементів логічного квадрата і який виражає реальність принципово непізнаної і парадоксальної сутності, котру релігійна свідомість іменує Абсолютом, Богом, Дао та ін.

Слід сказати, що тут суперечливі відношення постають як такі, що змінюються та розвиваються. Це знаходить місце у різних філософських системах. Як пише Д.В. Кандиба, європейська (західна) філософія сконцентрована на такому відношенні протилежностей, коли вони стикаються і дають нову якість. Китайська – коли вони переходять одна в одну. Індійська – коли їх рівновага досягає абсолютного спокою [964, с. 155]. Можна відмітити і четвертий тип відношень контрадикторності, коли протилежності відсутні зовсім. Ставлення філософів до проблеми, що аналізується, реалізується в сфері цих чотирьох альтернатив. “З точки зору буддизму та даосизму, гармонія – не кінцева мета світу, а лише шлях до кінцевої мети. Кінцева мета – досягнення стану повного спокою – центру круга, зняття всіляких протилежностей, в тому числі між спокоєм та рухом. Ідеал – досягнення ідеального спокою (дао, нірвана), спустошеності, безсмертя, повернення до *Одного*” [964, с. 155-156].

Отже, для того, щоб співвідношення в системі логічного квадрата застосувати в аналізі рухомого, мінливого, циклічно-континуального аспекту світу необхідно розглянути логічні відношення в контексті динамічних параметрів хвилі (рис. А 8 Б): загальностверджувальне судження можна співвіднести з точкою максимуму (швидкість дорівнює нулю), загальнозаперечне – з точкою мінімуму (швидкість дорівнює нулю), частковстверджувальне – з позицією “2” (“6”) – швидкість збільшується; частковозаперечне – з позицією “4” (“8”) – швидкість зменшується. Позиції “3” та “7” виступають як “нейтральні” логічні терміни, що виражають нейтральне відношення до всіх інших логічних “станів”. Цей базовий п’ятий стан можна порівняти з п’ятою стихією (п’ятим першоелементом) древніх, що називається квінтесенцією (ефіром), яку протиставляли чотирьом земним елементам (воді, вогню, землі, повітрю). Ця п’ята фундаментальна стихія відповідає п’ятому об’єднуючому (поки що гіпотетичному [2600]) типу фізичної взаємодії – “великому об’єднанню”. А також п’ятому стану речовини – вакууму, який деякі дослідники співвідносять з ефіром древніх, оскільки, як пише А.Б. Мігдал, фізики повернулися до поняття “ефір”, яке не було взяте з архіву, а створилося знову у процесі розвитку науки [163; 1835, с. 57].

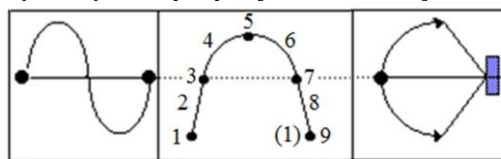


Рис. А Рис. Б Рис. В
Рис. А 8 Комплексна модель хвилі

Зі станів хвилі ми можемо вивести *базові конструкції матерії*. У двох точках “нуль функції” (позиція “3”, “7”, рис. А 8 Б) швидкість розгортання процесу максимальна і постійна, що дає нам уявлення про такий вид матерії, як поле, що не має маси спокою і є немов би рухом у “чистому вигляді”, що принципово не має маси спокою і який в

цьому розумінні є “постійною” сутністю, котра постійно рухається з постійною швидкістю світла (у вакуумі). Точки максимуму та мінімуму (“5. 1, 9”), де швидкість процесу дорівнює нулю, співвідносяться з речовиною, яка характеризується масою спокою, за рахунок чого вона може актуалізуватися як дещо дискретне і відносно статичне. Ланки (позиції) хвилі, де ми спостерігаємо зміну швидкості (її зменшення чи збільшення) (“2, 4, 6, 8”) можна співвіднести з рухом, категорією, що позначає мінливість як символ зміни, в межах якої ні поле, ані речовина не існують у чистому вигляді, бо спроможні переходити один в одного, оскільки зменшення швидкості процесу приводить, у звільненому розумінні, до “виродження” поля в речовину, а збільшення швидкості процесу веде, у свою чергу, до “виродження” речовини в поле. Час тут є категорією, яка виражає послідовну зміну речовинного та польового станів будь якого процесу, це категорія для опису послідовності зміни всіх позицій хвилі. Простір як сфера, де актуалізується хвильовий процес, є чимось цілісним, що, подібно до матерії як філософської категорії, неможливо відчутти дотиком. Тобто простір постає як матерія, “першооснова” буття. Можна сказати, що “простір не бере участі ні в яких взаємодіях чи специфічних явищах, але наявний у всіх процесах, що спостерігаються у природі [572, с. 37].

Відповідно до філософських принципів єдності світу та тотожності буття і свідомості, відношення між елементами четвертинних структур світу мають статус логічних відношень, які показані у логічному квадраті. Таким чином, кожну річ, кожне явище можна аналізувати за допомогою універсальної моделі, що відображає структуру логічного квадрата. У контексті релігійно-міфологічного розуміння дана структура знаходить багато проєкцій. В орієнтальній нумерології, міфології, натурфілософії ми знаходимо поняття “Тайцзі” (найвище начало, велика межа, Дао), що є початковою точкою для виникнення тьми речей у Всесвіті, яке здійснюється шляхом поділення Тайцзі на дві елементарні форми – сили *Інь* та *Ян*, що, у свою чергу, породжують чотири побічні форми – сильне та слабе *інь* та *ян* [1505, с. 520, 653]. У буддизмі та індуїзмі, як ми вже відмічали, дану четвертинність можна співвіднести з чотирма альтернативами індійської логіки і з чотирма рівнями осягнення буття в контексті взаємовідношень між суб’єктом та об’єктом (як будь-якими протилежностями): або суб’єкт є первинною реальністю, або об’єкт, або ні суб’єкт, ані об’єкт, або і суб’єкт, і об’єкт [806, с. 234-235].

Ці чотири концептуальні рівні реальності співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя, [2409, с. 391], яке виступає у вигляді основою будь-якого розвитку, руху, що є, у свою чергу, основним атрибутом та способом існування світу: тотожність (стан єдності протилежних початків, – суб’єкта та об’єкта, коли вони постають співіснуючими), відмінність (стан відмінності суб’єкта та об’єкта, їх диференціація), протилежність (стан, де вони постають як такі, що принципово заперечують взаємне існування та взаємно виключаються). І.П. Павлов встановив, що існує два типи процесів нервового гальмування – безумовне (зовнішнє) та умовне (внутрішнє). При цьому виділяють чотири види внутрішнього гальмування – згасаюче, диференціальне, запізнювальне, умовне [698, с. 123]. У взаємодії з іншими людьми людина реалізує як мінімум чотири семіотичні функції: а) бути знаком для інших, б) бути знаком для себе, в) ставитись до іншого як до знаку, г) ставитись до себе як до знаку [586, с. 31].

Крім того, можна виділити чотири види знаково-символічної діяльності: “заміщення”, “кодування”, “схематизацію”, “моделювання” [2051]. Заміщення передбачає взаємодію двох речей (це поле), кодування – перетворення (рух), схематизація характеризується лінійно-послідовним моментом (час), моделювання – створенням наново образу об’єкта (речовина). В. І. Вернадський виділяв чотири головні типи організації життя: організмівий, популяційно-видовий, біоценологічний, біосферний [440–450], а В. М. Дільман – чотири моделі механізмів розвитку хвороб [738]. Можна говорити про чотири типи мотивів – гомеостатичні (людина прагне зняти напругу), гедоністичні (людина прагне до насолоди), прагматичні, альтруїстичні [954, с. 63]. К.К. Платонов виділяє чотири аспекти особистості: соціально обумовлені властивості (спрямованість, моральні властивості), індивідуальний досвід (знання, навички, вміння), індивідуальні особливості окремих психічних процесів (чуття, сприйняття, емоції, почуття, воля), біологічно обумовлені властивості (темперамент, інстинкти) [1822]. В.І. Ковальов розглядає чотири типи регуляції часу людиною: стихійно-побутовий, функціонально-дійовий, споглядально-продовжений, творчо-перетворюючий [див.: 8, с. 140]. Д.Н. Узнадзе пише про чотири типи самовираження особистості: перший тип відбиває все, що переживає, другий для цього повинен прикласти волевове зусилля, третій (парадоксальний) поводить себе протилежним чином в однакових ситуаціях і подібним в різних. Четвертий тип залишається весь час у своєму внутрішньому світі [2342]. Головна доктрина Кабали вчить про Бога Ягве, назва якого складається з чотирьох літер, що дають Тетраграматон. Ці чотири літери (Юд-Хе-Вау-Хе) втілюють відповідним чином Самодостатне Буття, Внутрішнє Самоусвідомлення Єдиного Буття, Загальний Андрогін як породження першого та другого елементів (Юд та Хе), Зовнішнє Самоусвідомлення Субстанції, яке пасивно по відношенню до Буття. Ця схема є вираженням “загального закону будь-якого проявлення та реалізації” [див.: 2609, с. 129]. Космогонія Кабали включає чотири початки: Божество (Єдність), Матерію (Двійцю), Форму чи Ідею, та Світову Душу [2609, с. 156]. І.Н. Калінаускас у книзі “*Віч-на-віч зі світом*” пише про чотири ритми людини: “нескінченність”, “потік”, “дискретна” “множинність” “деструкція” [956]. Д.Л. Андреев у книзі “*Троянда світу*” пише про чотири етапи еволюції відношення людства до природи: язичницький, аскетичний, науково-утилітарний, інстинктивно-фізіологічний [85, с. 38]. Тут можна говорити й про чотирирукого Шиву, як і чотирируку Свастику, як і четвірка, якої приносили клятви піфагорійці, а також про концепцію чотирьох циклів періодичної таблиці Менделєєва.

М. Вебер виокремлює чотири види діяльності: цілераціональне, ціннісно-раціональне, афективне і традиційне. Перший вид реалізується через очікування певної поведінки предметів зовнішнього світу та людей (критерій такої дії є успіх). Другий тип орієнтується на систему цінностей. Третій впливає з афектів та почуттів людини.

Юридичний закон має складатися з чотирьох складових: преамбули (вступу), диспозиції (опису становища щодо проблеми), гіпотези (за яких обставин може статися порушення) та санкції (яке передбачається покарання).

Можна говорити про чотири головні візуальні ознаки предметів [133, с. 52]: геометричні ознаки (які співвідносяться з простором), ознаки дії (рух), оціночно-емоційні (поле), пряме найменування предмету (речовина). Ще Евклід розрізняв два способи логічного доведення – аналіз та синтез. Кант виявив існування двох типів синтезу (якісний – у смислі сходження від основи до висновку; кількісний – у смислі переходу від частин до цілого) і двох типів аналізу (якісний – перехід від висновку до основи; кількісний – перехід від цілого до частин) [969, т. 2, с. 394]. Кабала вчить про чотири світи: світ надприродного, світ творіння, світ народження речей, світ речей та дій [288, с. 167].

Виділяють чотири категорії знаків, сполучаючи їх функціональну та змістову характеристики індекси (знак не відокремлюється від об'єкта), іконічні знаки (копії), символи (наочно-образне вираження абстрактних ідей та понять), мовні знаки [1153].

На думку М.М. Амосова, елементом організму є саме клітина, а не молекула білка, тому що клітинам, а не молекулам притаманні основні якості організму: збудженість, ріст, розмноження і перш за все обмін речовин [73, с. 3-5].

Ми можемо говорити й про чотири групи крові, а також про чотири стани свідомості, згідно з ведичною мудрістю (стан бадьорості, сон зі сновидінням, без сновидінь, чиста свідомість, яка веде до Брахману [1163, с. 59]). В упанішадах та Бхагавад-Гіті ми знаходимо схему чотирьох паралельних рядів явищ, а саме: те, що відноситься до жертвоприношення, до мікрокосму, до макрокосму, до речовинно-тілесного боку останнього (Бх.-Г., 8, 1-4). У Тейяра де Шардена можемо прочитати про чотири етапи розвитку космосу: переджиття – життя – думка – наджиття. У Шрі Ауробіндо зустрічаємо дещо подібне: матерія – життя – розум – супраментальне людство [див.: 1163, с. 221]. У плані ведичного канону можна говорити про чотири шари вед, які традиційно співвідносяться з індійськими цілями людини, що подані в еволюційному розгортанні: наснага, користь, обов'язок, духовне звільнення [1163, с. 246].

Можна говорити про принцип етапності у формуванні рефлекторної діяльності мозку, якій полягає в тому, що у процесі філогенезу над давніми системами надбудуються філогенетично молоді системи, що виявляють інтегративні відношення. Фізіологічна сутність змін чотирьох рівнів інтеграції така: першого – спино-бульбарного (безчерепні і круглороті), другого – текто-церебелярного (риби), третього – диенцефало-теленцефального (амфібії і рептилії), четвертого – неocerebellо-неоталамо- і неокортікального (ссавці) [985].

Можно говорити й про чотири гормональні системи (рівні) вищих тварин: автокринна (вироблення клітиною гормонів для себе), паракринна (вироблення гормонів клітинами для невеликої групи інших клітин), тканинна (вироблення гормонів тканинами, наприклад жировою тканиною), нейроендокринна, яка, в свою чергу має чотири рівні: перший рівень включає периферичні залози, наприклад статеві; другий рівень включає гіпофіз, що контролює декілька периферичних залоз; третій рівень включає гіпоталамус, який координує вегетативні та ендокринні процеси, що необхідні для підтримання гомеостазу; четвертий рівень включає відділи вищої нервової системи, яким підпорядковується гіпоталамус [738].

Е. Фромм вважав, що людина в процесі життєдіяльності вихляється пов'язаною зі світом четверинним чином: 1) через придбання та вживання речей (асиміляція); 2) через встановлення відносин з іншими людьми і з собою (соціалізація). Характер людини при цьому визначається як відносно постійна форма, в якій “каналізується енергія людини в процесах асиміляції та соціалізації”, що реалізується у спектрі двох видів орієнтації індивіду – непродуктивної та продуктивної. Продуктивна орієнтація буває чотирьох видів: рецептивна (яка одержує ззовні), експлуататорська (яка бере ззовні), накопичувальна (зберігаюча те, що було взято), ринкова (яка здійснює обмін) [2454, с. 59-96]. Е. Фромм у книзі “*Втеча від волі*” пише про чотири механізми “втечи від волі”: садизм, мазохізм, деструктивізм, конформізм [2452].

С. Гроф відокремив чотири перинатальні матриці, які відповідають стадіям процесу народження: 1) стан симетрії материнського та дитячого організмів, 2) стан неможливості перебування дитячого організму в симетричній злитності з навколишнім середовищем, 3) стан розщеплення симетрії, 4) стан асиметрії [649]. Е. Дюркгейм вважав, що ідеологія виконує релігійні функції у суспільстві, тому головні соціальні функції культурної діяльності, релігії та ідеології співпадають. До цих головних функцій він відносив дисциплінарну, цементуючу, відтворюючу, ейфорійну (яка підносить) [807]. Говорячи про два типи суспільних відносин (кооперативну та конкурентну), М. Дойч пропонує чотири типи поведінкових стратегій у групі: 1) стратегія прояву альтруїзму на атаку, загрозу; 2) стратегія реагування оборонним чином на загрозу чи атаку; 3) стратегія загрози, коли на атаку відповідають атакою; 4) стратегія, яка передбачає спочатку загрозу, а потім утихомирення [див.: 759, с. 48]. Можна говорити й про чотири типи особистості в аспекті внутрішньогрупових відносин, що співвідносяться з чотирма темпераментами: контрособистістий, контрзалежний, залежний, надособистістий [2718].

Класифікація Галена ліків характеризується тим, що їм притаманні чотири властивості: жар, сухість, вологість та холод [див.: 2457]. Можна говорити й про Четверицю (Тетрактис) теософів – Хаос, Теос, Космос як три символи свого Синтезу – Простору [274, т. 2, с. 62]. Каббала говорить про три види Світла і той четвертий, який їх проникає: об'єктивне Світло, відображене Світло, абстрактне Світло [274, с. 177]. Можна говорити й про чотири євангелічні символи – Тельця, Орла, Лева, Ангола.

Згідно з юнгівською концепцією психічного його структура складається з чотирьох елементів [2686]: колективне та індивідуальне свідоме та безсвідоме.

В буддизмі ми знаходимо у якості джерел зла чотири сутності: бажання, ненависть, страх, оману [2477, с. 97]. Можна говорити про чотири найбільш значимих підходи до аналізу світу: імпульсно-моделний, енерго-інформаційний, просторово-часовий, структурно-силовий [373, с. 45]. Систему фактажу науки при цьому можна поділити на віртуальну (фактаж суміжних наук), континуальну (весь фактаж об'єкту дослідження), парадигматичну (частина фактажу континуального та віртуального, на якому базується відповідна наукова парадигма), оперативну (сфера, де виникають “емпіричні факти” через дію процедури “картування”) [373, с. 126]. Якщо вважати, що система складається з трьох елементів (дуальної пари та “нейтрального центру”), то слід додати: четвертий елемент системи є її генетичним початком, який створює систему в цілому [373, с. 65]. Первісними логічними формами є судження, питання, команда, пропозиційна форма [2432, с. 53]. Цікаво, що об'ємний вигляд планктонів як елементів суперпростору вакууму виявляється у формі тетраедру (чотиригранник, всі грані якого – трикутники) [1496, т. 3, с. 444-445].

Древні греки говорили про чотири різновиди любові, які співвідносяться з чотирма темпераментами: ерос (егоїстична потреба у володінні), сторге (потреба у ніжності, увазі), філія (дружній союз), агапе (самозреченність) [див.: 623, с. 146].

Е. Дюркгейм пише про чотири функції ідеології (ейфорійну, цементуючу, відтворюючу, дисциплінуючу) [807], Т. Хосмер – про чотири системи етики: 1. утилітаризм (який враховує лише користь для більшості); 2. універсалізм (який враховує лише наміри людини, мало звертаючи уваги на результати її дій); 3. напрямок, який шукає

справедливості для всіх людей через рівномірний розподіл матеріальних благ; 4. напрямок, який перш за все цінить особисту свободу.

На рівні психіки людини ми маємо чотири можливих відношення між стимулом і реакцією, що виражається в схемі чотирьох фазових станів психіки. У системному аналізі, якому концептуально підпорядковуються всі явища нашого світу, ми знаходимо чотири фундаментальні ізомерії (симетрії) – субстанціональну, часову, динамічну, просторову [2358], що можна співвіднести з чотирма формами та видами буття матерії – речовиною (субстанція), часом, рухом, полем, простором, оскільки субстанціональна та просторова ізомерії відносяться одна до одної як суб'єкт та об'єкт, тобто внутрішнє та зовнішнє (дискретне та континуальне), речовинне та польове. В той час як в межах руху суб'єкт і об'єкт взаємно нейтралізуються, “розчиняються” один в одному (як ілюстрацію цього твердження згадаємо апорією Зенона “*Стріла*” [1110, с. 571]), а у межах часу вони розміщені як співіснуючі й послідовно змінюють один одного. Чотири рівні реальності, які тут подані, очевидно, співвідносяться й з іншими четверинними координатами буття, такими як чотири принципи логічного мислення (принцип несуперечності мислення, закони виключного третього, достатньої підстави, тотожності), чотири групи математичних аксіом (аксіоми приналежності, руху, неперервності, порядку). К. Юнг виділяв чотири типи особистості (мислительній, чи інтелектуальній, емоційній, чи сентиментальній, чуттєвій, чи сенситивній, інтуїтивній) [2685]. Це й чотири агрегатні стани речовини (твердий, рідкий, газоподібний, плазмовий), чотири фундаментальні типи фізичної взаємодії (сильне, слабе, електромагнітне, гравітаційне). П. О. Сорокін виділяє чотири типи суспільних стосунків (утримання від дій, активна толерантність, стосунки через знання про фактор, що спонукає до дії, стосунки через відкриті дії) [2193], Платон – чотири форми державності [1821], а В.А. Карташев – аналізує чотири типи систем [1000, с. 336], які прямо співвідносяться з чотирма типами пристосувальних реакцій будь-якого організму [2454]: 1) змінювання себе з метою пристосування до середовища (автопластика, альтруїзм, правопівкульовий стан, що передбачає ставлення до світу з повною довірою, в душі емпатичного злиття з ним); 2) змінювання середовища в процесі пристосування до нього (алопастика, егоїзм, лівопівкульовий стан, що передбачає виділення себе із середовища, розвиток індивідуально-особистісного, рольового начала людини, ставлення до світу в душі скептичної рефлексії, логічного аналізу); 3) єдність першого й другого станів (стан півкульової функціональної синхронізації); 4) ні те, ані друге, стан поглиблення півкульової синхронізації й вихід до взаємного погашення півкульових функцій, коли ніхто ні до чого не пристосовується і нічого не пристосовує до себе. Цей стан ілюструється комуністичним принципом вільного розвитку кожного у межах вільного розвитку всіх.

Ці чотири стани корелюють з чотирма гострими афективними реакціями людини (динамічними змінами в межах акцентуації характеру): автоагресія, агресія на оточення, утікання від афективної ситуації, розряд афекту в “спектакль”. Дані реакції збігаються з чотирма психотипами людини, в основі яких, як вважає П.В. Симонов, лежать нормальні особливості функціонування структури головного мозку, порушення котрих призводить до чотирьох головних типів неврозів [2123]. В.А. Карташев виділяє чотири типи систем, які випливають у межі чотирьох альтернатив: 1) пасивні системи; 2) активні системи; 3) системи, що поєднують властивості пасивності та активності; 4) нейтральні системи [1000, с. 336-337]. В алхімії присутні чотири властивості речовин – горючість, летючість (або випаровуваність), вогнестійкість, розчинність [1245, с. 116].

“Закон чотирьох чисел” [2563] втілюється і в “загадці чотирьох кольорів”, яка полягає в тому, що на глобусі достатньо чотирьох кольорів для фарбування країн, морів, океанів, щоб подібні кольори не стикалися. Цікаво, що четверинність є межею логічно-математичної (алгоритмічної) визначеності світу, що в математичному контексті довів Е. Галуа. “З позиції алгоритмічного погляду на речі вчений довів неможливість складання універсальних програм для вирахування коренів рівнянь п'ятого ступеня і вище в алгоритмічній мові...” [93, с. 38].

Тут можна говорити й про дуплекс-сферу (чотирьохмірну сферу) [2612–2616], котра допомагає вирішити загадку паранормальних явищ відносно трансценденції часу [1190, с. 53], оскільки у статичному положенні дуплекс-сфера являє собою послідовність генетично пов'язаних сфер, які вкладаються одна в одну, що дає можливість змоделювати час як “четвертий вимір”, послідовність сфер (об'єктів), котрі розгортаються у часі, але існують одночасно у деякому чотирьохмірному просторі. Цікаво, що, як пише Г.І. Сергєєв у книзі “*Етюди багатомірного світу*”, математична топологія вирішила завдання про трьохмірний перетин дуплекс-сфери та одержала вираження, котре описує у нашому трьохмірному світі тіло у вигляді кардіоїди (фігури, подібної до серця), яка постає як “резонатор голографічного типу”.

Св. Іриней стверджував, що в основі вчення Валентина про Божество лежить поняття про непізнаване Двійцю, яка позначалась містичними найменуваннями Невимовність та Мовчання. З даній неосажній сигезії виходить друга, яка йменується Отцем та Істиною. Разом вони формують таємничу четверицю, чи Тетраду, яка, згідно з вченням піфагорійців про квадрат, виходить з одиниці та містить в собі **повноту потенцій всього суцього**.

В соціоніці ми маємо чотири системні функції, о потрібні для діяльності організації: 1. Забезпечення змін в зовнішньому середовищі. 2. Надання послуг, реалізація проектів. 3. Виконання внутрішніх оперативних завдань. 4. Виконання внутрішніх стратегічних завдань. При цьому горизонтально побудова підприємства передбачає три відділи: нові технології, небезпечність і контроль, комерція, людина та виробництво.

Лейбніц вважав, що все суще може бути пояснено за допомогою чотирьох принципів: розуму, простору (“первісно-протяжне буття, що має три виміри та містить у собі всі речі”), матерії (“вторинно-протяжне буття, яке характеризується непроникистю та опірністю”) і руху (“зміна простору”) [1294, т. 1, с. 20]. Матерію можна співвіднести з речовиною як чимось “непроникиним”, простір – з полем, розум – з часом, бо розум відбиває “серіацію” суцього. У Канта ми зустрічаємо чотири типи оформлення (категоріального синтезу) чуттєвих даних в категоріях розуму: кількість, якість, відношення, модальність. М. Хайдеггер писав про “четверицю світу” [див.: 2178, с. 221, 336], а Гегель виділяв чотири класи суджень: буття, судження рефлексії, необхідності, судження поняття (Ф. Енгельс характеризує першу групу як “одиночні судження”, другу і третю – як “особливі”, а четверту – як “всагалальні” [т. 20, с. 538]). Можна говорити й про чотири головні типи взаємодії в межах комп'ютерних систем [93, с. 54]. Мабуть несподівано, що Р. Пенроуз всі базисні елементи матерії запропонував розглядати як твістори – гіпотетичні об'єкти, що описуються четвіркою комплексних чисел [93, с. 71].

Взагалі, можна говорити про спеціальний закон “чотирьох чисел”, який описується чотирма моментами [2563]: 1) єдність; 2) бінарно-антиномічний характер; 3) тріадний механізм самопізнання; 4) тетрадична формально-змістова

сутність, яка визначається законом чотирьох понять та четверинними просторово-часовими координатами реалізації: земля – небо (простір) та життя – смерть (час), що відповідає четвериці М. Хайдеггера [2462, с. 227].

На базі логічного квадрата (який у даному випадку можна було б назвати “діалектичним”) можна побудувати будь-яку систему. Подамо *структуру Всесвіту, що базується на логічних відношеннях логічного квадрата, яку ми іменуємо “універсальною моделлю буття”*:

речовина	простір	поле
час		рух

Рис. А 9 Універсальна модель буття

Розглянемо логічні відношення між елементами Всесвіту. Час похідний від речовини, підпорядковується їй у тому розумінні, що, як показав М.А. Козирев, час відбиває організацію, структуру речовини [1088]. Можна зробити припущення, що час є функцією речовини, віддзеркалює характер її зміни в результаті руху, розвитку (тобто час залежить від речовини, оскільки, як доводить теорія відносності, поблизу маси час уповільнює свою ходу пропорційно збільшенню гравітаційних сил). А сам рух похідний від поля, підпорядковується йому, бо поле відображує взаємодію фізичних об’єктів, у результаті чого вони включаються в рух, який виступає функцією поля, що не має маси спокою і є наче рух у “чистому вигляді”. Речовина та поле (як і час та рух), що доповнюють один одного, є контрарними (супротивними) сутностями. Окрім цього, речовина знаходиться в суперечливих відношеннях з рухом, а час – з полем, оскільки рух “згашає” речовину, яка при інтенсивному русі, близькому до швидкості світла, втрачає свої речовинні властивості й набуває польових. Простір знаходиться у нейтральних відношеннях до чотирьох конструктів Всесвіту, які, до речі, співвідносяться з чотирма типами фундаментальної фізичної взаємодії: сильну взаємодію, що “тяжіє” усередину речовини, можна назвати “речовинною”; електромагнітну – “польовою”; слабку – “часовою” (слабка взаємодія співвідноситься з часом, оскільки вона не характеризується дзеркальною симетрією); гравітаційну – “динамічною”.

Розглянемо ще одну модель – модель мови як функціональної системи.

звук	речення	словосполучення
склад		слово

Рис. А 10 Модель мови як функціональної системи

Звук та слово, склад та словосполучення знаходяться у зворотньо-кореляційних відношеннях: чим більше виражений складовий початок мови, тим менш активне словосполучення, і навпаки. Далі: чим більше виражений звуковий (сонорний) початок, що спостерігається головним чином на рівні примітивних прамов, тим менше розвинута морфологічна будова слова, якому при цьому не властиво мати складну афіксальну структуру, його суттєва особливість нівелюється. Склад та звук, слово та словосполучення знаходяться у прямо-кореляційних, взаємно залежних відношеннях, коли розвинуте звукове начало мови передбачає й розвинене складове начало, яке виступає фактором оформлення зв’язок звуків у слова в процесі комунікації; розвинуте словосполученне начало передбачає розвинене вербальне начало; слово при цьому одягається в багату афіксальну оболонку, що приводить до збільшення граматичних можливостей задля побудови різноманітних словосполучень. Речення знаходиться у нейтральних відношеннях до всіх чотирьох конструктів мови.

Таким чином, ми отримали універсальну системну модель мови. "Системотвірним чинником" (формулювання якого є "обов'язковим положенням для всіх видів системного підходу" [97] даної моделі є відношення в системі логічного квадрата, а ці відношення заломлюють загальну властивість світу, дуалізм, що є однією з характерних особливостей буття. Якщо говорити про мову в цілому, можна стверджувати, що її структура дуалістична у своєму суттєвому членуванні на речовину (змістовий бік) і поле. Речовинні властивості мови знаходять своє відображення в мовленні, парадигматиці, синтетичності (синкретичності), а польові – в мові як системі знаків, синтагматиці, аналітичності.

Мова як система (мова + акт мовлення) складається із структур "...двох рівнів: горизонтальної і вертикальної. Горизонтальна структура відображає специфічний взаємозв'язок елементів системи, вертикальна – зв'язок елементів з джерелом свого існування..." [17, с. 71]. Відношення між мовою і мовленням суперечливі: мовлення намагається "розхитати" знаковий лад мови (як знакової системи), мова – "загнуздати" мовлення, формалізуючи його. Інша грань їх відношень виражається в схемі: код – текст. Чим більше одиниць коду, тим коротшим є текст, і навпаки [2247, с. 143-144]. Ще одна грань їх відношень знаходить своє вираження у двох протилежних тенденціях мови: мовленнєвої тенденції до більшої артикуляційної ефективності (принцип найменшого артикуляційного зусилля), що відображає властивість речовинної цілісності мовлення, і мовної тенденції до більшої лексичної розпізнавальності, що відображає властивість польової координації елементів мови як системи знаків. Ці тенденції відбивають дві наріжні властивості не тільки органічного світу, але й мови – сутності (що має речовинні характеристики) й мінливості (що має польові характеристики) [1411, с. 313-315].

Розглянуті логічні відношення знаходять своє переломлення в аксіоматиці мови, її постулатах, які вперше були сформульовані Ф.де Соссюром. Сучасний рівень розвитку мовознавства дає можливість поглибити і розширити розуміння аксіоматичної сутності мови [2222, с. 254-267]. Проте поданий нами метод аналізу дозволяє нам упорядкувати аксіоми мови, наповнити їх діалектичним змістом. Якщо згрупувати основні положення (поняття) мовної аксіоматики за формально-логічною ознакою, ми отримуємо:

Форма	Зміст
Синтагматика	Парадигматика
Контраст	Опозиція
Відмінність	Тотожність
Діахронія	Синхронія
Довільність	Мимовільність
Знак	Предмет

Чим сильніший контраст в синтагматиці (в відношеннях між складом і словом, а також між звуком і словосполученням), тим слабший контраст у парадигматиці (у відношеннях між складом і звуком, а також між словом і словосполученням), і навпаки. Чим сильніша відмінність у синтагматиці, тим слабшою є тотожність у парадигматиці, й навпаки. Тобто, чим більше звук наближений до складу за своєю якістю, тим склад менше контрастує зі словом (що спостерігається на рівні дифтонгів і трифтонгів в англійській мові). Чим сильніше виявляється опозиція в синхронічному аспекті, тим слабший контраст в діахронічному аспекті, і навпаки: "чим більш древньою є фонологічна опозиція... тим менша її участь у словотворенні..." [2222, с. 262]. Тобто опозиційні відношення в мові стійкіші за контрастні. Чим сильніше проявляється довільність у плані синхронії, тим більш слабшою є довільність у плані діахронії, і навпаки. Це положення відображає одну із закономірностей розвитку мови (як в онто-, так і в філогенезі): звуконаслідувальні (мимовільні) елементи у мові дітей молодшого віку все більше формалізуються (стають довільними) по мірі дорослішання [2192, с. 169]. Чим більш довільними є відношення між предметом (денотатом) і знаком, тим менш довільні відношення між даним знаком і знаками (у знаковій системі). Чим більш наближений знак до предмета (чим більше знак є мимовільним), тим доцільніше відношення у знаковій системі між знаками, яка таким чином руйнується, із другої сигнальної системи (2 СС) перетворюється в першу (1 СС). При "злитті" знака і предмета 2 СС зникає.

Таким чином, мова має п'ятикомпонентну структуру, її п'ятий компонент – речення – є інтегруючим рівнем, на основі і в середовищі якого всі інші елементи (рівні) мови отримують своє втілення.

Виходячи а вищенаведеної моделі мови, можна зазначити, що існують п'ять основних груп мов, кожна із яких тяжіє до одного з п'яти елементів (рівнів). Беручи до уваги, що п'ятий рівень (речення) як консолідуючий знаходить своє втілення в будь-якій мові, в той час як інші чотири рівні можуть отримувати реалізацію в мові з тим чи іншим ступенем повноти, можна побудувати класифікацію мов, яка узгоджується з класифікацією, розробленою В. Гумбольдтом і В. Скаличкою [669; 2140]: 1. Звук + речення = ізолюючі мови. 2. Склад + речення = аглутинативні мови. 3. Слово + речення = флективні мови. 4. Словосполучення + речення = інтрафлексивні мови. 5. Речення + речення = інкорпоруючі мови.

Для того, щоб проілюструвати можливості нашого методу, розглянемо декілька проблемних питань лінгвістики, зокрема, типологію частин мови. Дана проблема є однією із найважливіших у мовознавстві. Питання про частини мови постає і, так чи інакше, вирішується при описі граматики будь-якої мови, і, безсумнівно, має загальнолінгвістичну цінність. Термін "частини мови" традиційно вживається щодо найбільш великих і суттєвих класів слів в мові" [2528, с. 202]. Слово займає центральне місце у еволюційній ієрархії рівнів мови: звук – склад – слово – словосполучення – речення. Як бачимо, слово знаходиться у двох типах відношень. 1. У відношенні з зовнішнім середовищем, світом, суспільством, на основі якого воно набуває змісту, значення, суті. Цей аспект слова можна назвати семантичним. 2. У відношенні із внутрішнім середовищем мови, на основі якого слово набуває форму. Дане відношення двоєке. По-перше, це відношення слова зі структурними елементами мови, в які воно входить як будівельний матеріал (зі словосполученням і реченням). Це синтаксичний (дистрибутивний), синтагматичний аспект слова. По-друге, це відношення слова зі структурними елементами мови, які входять у склад слова як будівельні елементи (із звуком і складом). Дані відношення відображають морфологічний (парадигматичний) аспект слова.

Таким чином, можна виділити три підходи до розв'язання проблеми типологізації частин мови: семантичний, синтаксичний, морфологічний. Існує ще один підхід, який об'єднує три типологічні критерії. Це граматико-психологічний (психолінгвістичний) підхід, поданий Л.В. Щербою у відомій статті "Про частини мови в російській мові". Семантичний аспект слова розкривається у структурній схемі логічної координації форм і видів матерії:

Іменник	Дієслово
Допоміжні частини мови	
Прикметник	Прислівник

Рис. А 11 Модель частин мови

В іменнику переважають речовинні властивості, в дієслові – польові. Прислівник співвідноситься з рухом, відповідаючи на питання "як?", відображає процесуальний бік реальності. Прикметник відповідає часу, тому що окреслює ознаки предмета, які в силу загальної властивості матерії – руху – непостійні, градувані, мінливі. Інші частини мови, як і простір, що має властивість бути загальним консолідатором, можуть мати ознаки інших частин мови: дісприкметник – прикметника, дісприслівник – прикметника, категорія стану – дієслова, займенник – іменника. Зрозуміло, що дані співвідношення умовні і можуть варіюватися. Частки, вигуки, прийменники, сполучники та ін. найбільш повно співвідносяться з просторовим аспектом дійсності, тому що в тій або іншій мірі можуть взаємодіяти з усіма частинами мови, прямо не відповідаючи жодній з них. Синтаксичний аспект слова розкривається в моделі:

Підмет	Присудок
Означення	Обставина
Додаток	

Рис. А 12 Модель синтаксичного аспекту мови

Морфологічний аспект слова досягається за допомогою аналізу його структурних елементів – звуку і складу. Спроба такого аналізу була розпочата М.Я. Марром.

Мовам першого і другого типу (за класифікацією В. Гумбольдта), в яких внутрішня будова слова реалізується на основі звуків і складів, властивий синтаксичний спосіб класифікації за частинами мови. Мовам центрального (флективного) типу властиві як синтаксичний, так і морфологічний способи. Мовам четвертого і п'ятого типу, в яких внутрішня будова слова реалізується на основі словосполучення і речення, властивий морфологічний спосіб класифікації.

Отже, розглянутий метод аналізу мовних явищ виявляє універсальні риси, оскільки базується на концепції універсальної моделі буття, що постає універсальним структурно-логічним підґрунтям Всесвіту.

Розглянемо *універсальну структуру будь-якого цілісного механізму* на підставі будови автомобіля, що має такі базові елементи. По-перше це каркас, пружна основа, неходова частина, на якій кріпляться елементи механізму. По-друге, можна говорити про двигун як джерело роботи механізму. Тут також є в наявності передатний елемент – ПЕ – (поршнева пара, коробка передач і ін.). Далі можна говорити про робочу частину, котра, власне, і чинить роботу механізму. У автомобіля це колеса, що виступають елементом, який опосередковує взаємодію механізму і зовнішнього середовища. Можна говорити і про споживача, у сфері прагматичного контексту якого механізм створюється й експлуатується.

каркас	рабоча частина
ПЕ	двигун
споживач	

Рис. А 13 Модель механізму

Логічні відношення такі. Двигун конструктивно залежить від робочої частини як вихідної умови розробки механізму і як основного “знаряддя”, що виконує необхідну роботу.

Передатний елемент функціонально визначається конструктивними особливостями каркаса, тобто цілісної конфігурації автомобіля.

Передатний елемент функціонально суперечить робочій частині, тому що чим більш великі і численні передавальні механізми, тим більше губиться кінетичної енергії, що передається від двигуна, і тим більше зменшуються можливості робочої частини виконувати необхідну роботу. Навпаки, якщо передавальний механізм як такий конструктивно дуже простий і технічно “мінімальний” і здійснює передачу кінетичної енергії на базі мінімальної кількості передатних посередників, то можливості робочої частини підвищуються.

Двигун функціонально суперечить каркасу, тому що чим більш масивним, конструктивно “розвиненим” і технічно складним є каркас, тим менше можливості у двигуна переміщати цей каркас у просторі.

Розглянемо *базову систему електротехніки*. Електротехнічні пристрої функціонують на основі декількох принципів: принципу електропровідності або опірності, що втілюється, головним чином, у резисторах, провідниках, (відповідних в універсальній моделі буття речовині); принципу індуктивності і ємності, які нерозривно пов'язані один з одним, тому що вони використовують властивості поля (котушка індуктивності, трансформатор, конденсатор, що відповідають у моделі буття полю); принципу руху, що виступає джерелом струму або напруги через дію електрорухоючої сили – ЕРС — (генератор струму або напруги, який характеризує дію сторонніх сил у джерелах постійного або перемінного струму, що відповідає в моделі буття руху); принцип керування спрямованістю струму, n-p (p-n) перехід (діод, транзистор, вакуумна лампа, що відповідають у моделі буття часу):

резистор (R, q)	індуктор (L,C)
споживач	
n-p (p-n) перехід	ЕРС (U,I)

Рис. А 14 Базова система електротехніки

n-p (p-n) перехід забезпечує “часову” спрямованість електричного струму і функціонально залежить від резистора, що перешкоджає протіканню електричного струму в тому розумінні, що виявляє пропускну спроможність струму в момент, коли величина його диференціального опору, що змінюється, перетинає деяке “граничне значення”.

ЕРС (генератор струму або напруги) функціонально базується на принципі роботи котушки індуктивності (індуктора) у випадку одержання електрики механічним шляхом і на принципі роботи конденсатора (що характеризується певною ємністю) у випадку одержання електрики шляхом хімічної реакції.

n-p (p-n) перехід функціонально суперечить котушці індуктивності, що працює в умовах перемінного струму, тоді як n-p (p-n) перехід струм випрямляє. Крім того, у разі певних граничних величин частоти струму, n-p (p-n) перехід починає виконувати функції конденсатора або котушки індуктивності (в інтегральних мікросхемах n-p (p-n) переходи використовуються з метою одержання ємності й індуктивності), тобто перетворюється на свою протилежність.

Резистор функціонально суперечить ЕРС (генератору струму або напруги), тому що умовою проходження струму є наявність опору (провідності). І якщо провідність дорівнює нулю (опір дорівнює нескінченності), то ЕРС виявляється недієздатною викликати електричний струм. Тобто, говорячи метафорично, ЕРС применшується в умовах активізації опору.

Елементи базової системи електротехніки виявляють бінарний зміст, коли елемент у кожному осередку логічного квадрата репрезентований полярним чином, наприклад, опір – провідність, індуктивність – ємність, джерело напруги – джерело струму, p-n – n-p переходи.

Розглянемо *базову систему комп'ютерної техніки*. У комп'ютері є в наявності: 1) процесор (арифметико-логічний пристрій + тактовий генератор), що відповідає пружному елементу, тому що операції АЛП (набір команд процесора) є жорстко заданими; 2) пам'ять (пристрої, що запам'ятовують), яка відповідає елементу-трансформатору,

співвідносячись з полемо в моделі буття, оскільки, подібно до поля, пам'ять виконує роль посередника між програмою і процесором, точніше, на блок пам'яті відправляється інформація про адресу осередку пам'яті, а з блока пам'яті ми одержуємо інформацію про зміст осередку пам'яті; таким чином, блок пам'яті трансформує адресний простір у простір даних (інформації); 3) шини (даних, адреси і керування), що відповідають елементу-передавачу; 4) програма, що відповідає елементу-джерелу; 5) споживач, що відповідає елементу-споживачу.

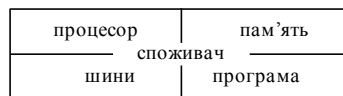


Рис. А 15 Модель комп'ютера

Шини, що відповідають елементу-передавачу, функціонально залежать від процесора (структура шин даних адреси і керування визначається внутрішньою архітектурою процесора), а об'єм програми впливає з об'єму пам'яті в тому розумінні, що активний об'єм програми в пам'яті, як правило, намагаються мінімізувати.

Шини функціонально суперечать пам'яті: чим простіше алгоритм роботи шин, тим швидше дані з пам'яті потрапляють в АЛП процесора. Прикладом може слугувати внутрішня кеш-пам'ять процесора.

Процесор суперечить програмі в тому розумінні, що чим складніше стають програми, тим складніше процесору справлятися зі своїм завданням, його прагматична ефективність зменшується.

Якщо розглядати кожний елемент поданої схеми, то він також розпадається на чотири елемента. Наприклад, процесор диференціюється на тактовий генератор, АЛП, кеш-пам'ять, шини:

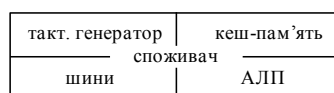


Рис. А 16 Модель процесору

Інтерес являє те, що базові системи електротехніки і комп'ютерної техніки виваляються ізоморфними в тому розумінні, що основним конструктивним елементом процесора виступають кристали хімічних елементів, котрі є типовими резисторами. Шини, що виконують передатні функції, прямо співвідносяться з діодом, а пам'ять, подібно до котушки індуктивності і конденсатора, має певну ємність. Нарешті, програма є операційним джерелом роботи комп'ютера, подібно ЕДС (генератору струму або напруги).

Якщо провести паралель з автомобілем, то можна сказати, що функціонально процесор виконує роль каркаса, являючись фокусуєчим початком для всіх елементів комп'ютера. Шини керування, адреси і даних виконують роль автомобільного передатного пристрою для прямування всієї інформації. Пам'ять і робоча частина автомобіля (колеса) виявляють певну функціональну подобу: колеса є результуючою ланкою активності автомобіля, подібно до того, як результуючою ланкою роботи комп'ютера (програми і процесора) є пам'ять (дані обчислень). Можна сказати, що кінцева мета роботи коліс полягає в русі автомобіля, як і кінцева мета блока пам'яті – дані (інформація). Нарешті, автомобільний двигун функціонально ідентичний програмному забезпеченню комп'ютера, яке, подібно до двигуна, приводить потоки інформації в рух.

Розглянуті четверинні схеми можна доповнити багатьма іншими четверинними уявленнями. Одне з яких – це чотири концептуальні моделі часу – статична, субстанціональна, динамічна, реляційна [1835]. Дані моделі співвідносяться з чотирма фундаментальними елементами світу. Субстанціональну модель, в межах якої час декларується як існуючий незалежно від подій, як речовинне утворення, що можна накопичувати та випромінювати, слід зіставити з речовиною. Динамічну модель, яка ілюструється висловом Гегеля (“не в часі все виникає й минає, а сам час є цим становленням, виникненням та зникненням” [552, т. 2, с. 50]), можна зіставити з рухом. Статична модель (що ілюструється реченням з роману Курта Воннегута “Бійня номер н'ять, чи Хрестовий похід дітей” – “всі моменти минулого, теперішнього та майбутнього існували та завжди будуть існувати”) можна співвіднести з часом. Реляційна модель, яка стверджує, що час це не окрема самостійна сутність, а лише похідна, в ній знаходять своє вираження певні відношення між речами та явищами світу, – цю модель можна зіставити з полем, яке актуалізується принципово в результаті взаємодії, тобто відношенні речей та явищ.

Г. Айзенк виділяє чотири головних психологічних виміри (шкали) людини: нейротизм, психотизм, екстраверсія, брехливість [2743–2745]. Подібно то того, як ДНК складається з чотирьох основ, як існують чотири основні типи нервової системи [1114, с. 23-24], так ми маємо й чотири типи тканин живого організму. А.А. Заварзін вважав, що положення тканин як систем відображає найзагальніші сторони взаємодії живої істоти з навколишнім середовищем [856]. Подамо модель співвідношення типів тканин та їх функцій: 1) епітелій – функція обмежування організму від середовища (речовина); 2) нерви – реакція на середовище (поле); 3) сполучна тканина – гомеостаз (час); 4) м'язова тканина (рух):

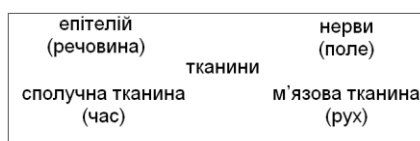


Рис. А 17 Система тканин

Ця схема узгоджується із схемою класів регуляцій, яка впливає з аналізу організму як цілісної системи [2097]:

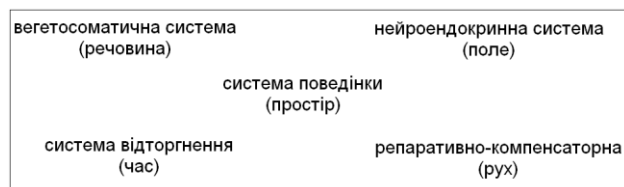


Рис. А 18 Схема класів регуляцій організму

Розглянемо проблеми людини. Тут також можна виявити велику кількість четверинних типологічних схем, таких, наприклад, як чотири темпераменти, “коло Айзенка”, схему координації керівних структур [2220], четверинну типологізацію Р. Акоффа та Ф. Емері [50], чотири типи чоловіків та жінок [2025–2026]. Крім цього, вся різноманітність рис людини втілена у п’яти стійко репродукційних факторах, які характеризують людину і відображаються у всіх мовах: 1) палкість, екстраверсія; 2) дружність, згода; 3) сумлінність, свідомість; 4) емоційна стабільність; 5) інтелект, культура [596]. Можна сказати, що два перших фактори відбивають стратегію обробки інформації правою півкулею головного мозку людини. Останні два фактори можна віднести до ведення лівопівкульової психіки. А центральний третій фактор синтезує чотири фактори, формуючи моральний стержень особистості.

Розмовляючи про людину, можна послатися і на четверинну схему функціональної спеціалізації структур мозку людини, які беруть участь в генезі емоційних реакцій [2123; 2124]. Теорія функціональної системи П. К. Анохіна, яка, згідно з його думкою, є основоположною базою для аналізу не лише суто біологічних явищ, також виявляє четверинність. Тут на стадії передрішення (аферентного синтезу) ми маємо чотири фактори, що взаємодіють [97]: мотивація (яка виражає те, до чого людина прагне, з чим взаємодіє – поле), пам’ять (яка виражає те, що є в даний момент у якості субстратно-статичного начала – речовина), обставинна аферентація (яка відображає ту динамічну ситуацію, до якої організм пристосовується і яка постійно змінюється – рух), пускова аферентація (яка виражає те, що запускає поведінковий акт у дію – час). Нервові процеси іррадіації, явище домінанти можна інтерпретувати за допомогою логічного квадрата:

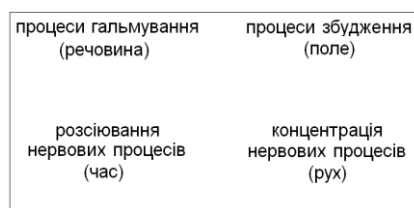


Рис. А 19 Диспозиція нервових процесів

Таким чином, єдність світу як універсуму передбачає можливість концептуалізації універсальної моделі його опису як єдності діахронічного (лінійно-статичного: речовина та час) та синхронічного (цілісно-динамічного: поле та рух) аспектів матерії. Тут ми базуємося на одному з принципів структуралізму як філософського напрямку, який передбачає необхідність абстрагуватися від розвитку об’єкта дослідження та розглядати його різні частини як співіснуючі. У випадку єдності діахронії та синхронії ми досягаємо розуміння світу з точки зору парадоксальної логіки квантової фізики, коли Всесвіт постає перед нами як цілісна сутність, як нерозривне ціле, частини котрого переплітаються та зливаються один з одним і жодна з них не є фундаментальнішою ніж інші. При цьому властивості однієї частини визначаються та обумовлюються властивостями інших частин [976, с. 266]. Дане світорозуміння відповідає містичному світосприйняттю, що розуміє світ цілісно, як світобудову, де кожна частина “містить” в собі всі інші частини [2054]. Принцип “все у всьому” (що можна співвіднести з уявленнями Вівекананди та Миколи Кузанського про Бога як нескінченного кола, центр якого є всюди [див.: 1163, с. 199]) який тут відстоюється, притаманний світорозумінню сучасної науки [556]. Треба сказати, що містичне, як писав Гегель в “Енциклопедії філософських наук”, є чимось таємним, але лише для розуму, бо принципом розуму є абстрактна тотожність, а принципом містичного (як синоніма спекулятивного мислення) – конкретна єдність тих означень, які розум сприймає за істинні лише в їх роздільності та протилежності [554, т. 1, с. 141].

Відмітимо, що саме права півкуля головного мозку людини сприймає світ за принципом “все у всьому”, будуючи сакральньо-містичну дійсність, виступаючи базою для розвитку релігійно-міфологічного світорозуміння. Древній правопівкульовий дологічний тип світосприйняття, що передує абстрактно-логічному лівопівкульовому типу освоснення світу, виступає когнітивною базою для всіх подальших теоретичних побудов людини та містить у собі в згорнутому вигляді фундаментальні конструкти концептуального мислення. Вивчаючи пам’ятники релігійно-міфологічної свідомості, до яких відносяться такі книги: як Бхагавад-Гіта, Книга Перемін, Талмуд, Коран, Біблія, ми можемо знайти багато діалектичних моделей, які можуть бути використаними як аксіоматичні основи в процесі науково-практичного пізнання світу. Наприклад, в Апокаліпсисі ми знаходимо схему восьми ступенів удосконалення людини, яка виявляється при аналізі звертання Бога до Янголів семи церков. У межах кожної церкви людина може отримати перемогу, що сприяє її подальшому духовному зростанню. На максимальному сьомому рівні людина, що перемагає, “займає божий престол” (Откр. 3, 22), переходячи на максимальний восьмий рівень існування.

Таким чином, універсальна модель буття, що декларує єдність світу, може розумітися як синтез раціонального (лівопівкульового) та містичного (правопівкульового) “зрізів” осягнення світу, які, якщо їх взяти окремо, виявляються неадекватними до істинного стану речей. Для того, що проілюструвати дану думку, наведемо приклад. В.Л. Деглін, вивчаючи півкульові особливості відображення оточення, і зокрема його просторових характеристик, дійшов висновку, що обидві півкулі заломлюють простір хибним чином, однак помилки при цьому мають

протилежний характер, коли для лівої півкулі притаманно розширення простору, а для правої – наближення окремих елементів до спостерігача. Тобто ліва півкуля прагне дистанціювати людину від елементів оточуючого світу, а права – інтегрувати людину в нього. Однак функціональна узгодженість півкуль, компроміс між якими приводить, як пише В.Л. Деглін, до вирівнювання просторової деформації [707], тобто досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на сітківці очей, коли об'ємне та площинне, які є геометричними антагоністами (що демонструється дихотомією геометрій Евкліда та М. І. Лобачевського) гармонізуються та приводяться до загального сенсорного “знаменника”.

Відмітимо й те, що “стратегічним завданням новітньої фізики вважається встановлення взаємозв'язку між системою об'єктів фізичного світу та найбільш загальною числовою структурою (натуральним рядом)” [972, с. 53]. Наша модель, яка базується на метриці хвилі, встановлює логічні відношення між елементами натурального ряду, тобто здійснює те, що пробували зробити ще піфагорійці.

Отже, універсальна модель постає як єдине системно-структурне “підґрунтя” усієї розмаїтості речей і процесів, що оточують людину. Ця модель є універсальною пояснювальною моделлю будь-якого явища як у плані кількості основних структурних елементів, так і в плані їх взаємної функціонально-логічної координації. Крім того, універсальна модель значно полегшує теоретичну інтерпретацію і практичне освоєння будь-якого явища, що не укладається в рамки звичних уявлень. Загалом, універсальна модель допомагає упорядкувати наші знання про світ, привести їх до певного загального теоретичного “знаменника”. У цілому, універсальна модель є ефективним аксіоматичним засобом пізнання світу.

Розглянемо деякі системи в контексті універсальної моделі буття. Згідно з І.І. Шмальгаузенем [2610; 2611], існують чотири ланки біотичного колооберту життя: 1) передача спадкової інформації через зиготу і клітинне ділення; 2) перетворення інформації через зиготу в індивідуальному розвитку (реалізація фенотипів); 3) передача спадкової інформації через фенотипи особин, що складають популяційно-видовий рівень організації життя; 4) перетворення зворотної інформації в біогеоценозі і запис спадкової інформації в молекулах ДНК:

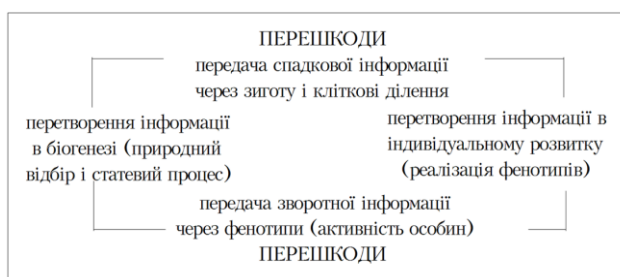


Рис. А 20 Схема біотичного колооберту життя

І.І. Шмальгаузен вважав, що взаємодії цих рівнів цілком достатньо для саморегуляції та самовідтворення життя. Наведену вище схему можна перетворити за принципом логічного квадрата:

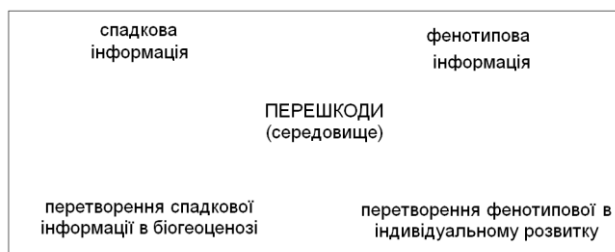


Рис. А 21 Універсальна модель біотичного колооберту життя

Прослідкуємо за логічними відношеннями між елементами схеми: спадкова інформація знаходиться у суперечливих відношеннях із процесом її перетворення в індивідуальному розвитку у тому розумінні, що чим більше в особині втілюється загальновидова спадкова інформація, тим менше така особина постає як індивідуальна і особлива, процес її індивідуального розвитку нівелюється, і навпаки. Далі: чим більшого розвитку набуває фенотипова інформація, що робить особину індивідуальною і неповторною, тим більше нівелюється процес перетворення фенотипової інформації в біогеоценозі, тим значніше виділяється особина із середовища свого біогеоценотичного (видового) оточення.

У більш загальному вигляді дана закономірність, що поширюється на системний рівень аналізу дійсності, набуває філософської інтерпретації. Як пише М.І. Сетров, “... зовнішня обмеженість предмету... є вираженням його внутрішньої цілісності” [2101, с. 16], а “зв'язок між обмеженістю і цілісністю, – пише А.Н. Авер'янов, – простежується досить чітко. Чим більше система виділена, ізольована від середовища, тим більше вона внутрішньо цілісна...” [17, с. 43].

Схема І. І. Шмальгаузена є, по суті, вираженням біоценотичного гомеостазу, що реалізується через взаємодію двох начал: індивідуального та біоценотичного [1444]. Подібні відношення характерні й для рівня організменого гомеостазу.

Базою для організменого гомеостазу (гомеостаз – “сталість середовища передбачає таку довершеність організму, щоб його зовнішні зміни в кожен мить компенсувались і зрівноважувались” [228]) є “нейро-гуморальна регуляція” [1002, с. 49]. Причому, гуморальну регуляцію можна співвіднести з речовиною, а нейрорегуляцію – з полем. Речовинна (гуморальна) регуляція визначає, на наш погляд, конституціональний тип людини, а польова регуляція –

її темперамент. Нейросистема людини в регуляторно-гомеостатичному плані реалізується на ґрунті вегетативної нервової системи, що складається з двох ланок – симпатичної та парасимпатичної, які відносяться одна до одної зворотно-кореляційним чином. “У нормальних умовах життєдіяльності організму підвищення симпатичної активності постійно компенсується зростанням парасимпатичної активності” [1002, с. 64]. Пов’язати нейронний та гуморальний типи гомеостазу дозволяє теорія В. Гесса, який ще в 1925 році запропонував розділити фізіологічні функції, або, точніше, реакції організму, на дві великі групи – ерготропні (енергозатратні) та трофотропні (енергонакопичувальні), які співвідносяться з активністю симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи. Враховуючи те, що енергія та інформація виступають як відносно протилежні та взаємодоповнюючі сутності, можна дійти висновку, що тут маємо два протилежних типи гомеостазу (або два типи регуляції поведінки людини, за Б.Г. Ананьєвим [80]) – енергетичний та інформаційний. Логічну координацію систем гомеостазу можна виразити схемою:



Рис. А 22 Логічна координацію систем гомеостазу

Розглянемо потребовий рівень життєдіяльності людини [2080; 2081]. Потреби людини відбивають (і визначають) суттєві напрямки її життєдіяльності, які можна позначити терміном “вітальні функції”. “Основні вітальні функції людини можуть бути зведені до таких класів: 1) індивідуально-органічні; 2) родові (сексуальна потреба і батьківський інстинкт); 3) когнітивно-праксеологічні (пізнання і діяльність); 4) соціабельні функції (потреба у спілкуванні, співчутті, альтруїзм, почуття справедливості). Функції цих чотирьох класів мають свою біологічну основу, бо є векторами життєдіяльності індивіда, яка завжди є результатом онтогенезу його структури, генетично детермінованої і разом з тим обумовленої середовищем життя” [2097, с. 132]. Ці вітальні функції координуються в системі логічного квадрата таким чином:

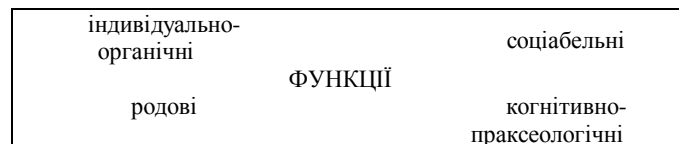


Рис. А 23 Модель потребового рівня життєдіяльності людини

За аналогічною схемою можна розмістити соціальні форми індивідуального буття, тобто форми життєвої активності, пригаманні людині [2393]:

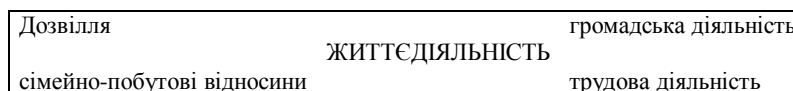


Рис. А 24 Модель дозвілля

Можна виділити й головні особистісні феномени [2077, с. 174]: 1) систему ціннісних орієнтацій (систему ідеалів, заборон); 2) систему субстанціонального (функціонального) “Я”; 3) систему рефлексивного “Я”; 4) систему внутрішнього соціально-особистісного контролю (відображене “Я”). Субстанціональне “Я” людини співвідноситься з її реальними властивостями, рефлексивне “Я” – з певними уявленнями людини про себе (це “Я”-концепція [2595]). Відображене “Я” складається з уявлень про те, як бачать нас та оцінюють інші люди [2077, с. 129]:



Рис. А 25 Модель особистісних феноменів

Ці особистісні феномени можна зіставити з аналітичними параметрами суб’єктивної реальності [784, с. 100-108]:

- 1) Змістовий параметр означає, що кожне явище суб’єктивної реальності є відображенням чогось і це відображення складає його зміст.
- 2) Формальний параметр означає, що кожне явище суб’єктивної реальності виступає в певній формі, оскільки зміст завжди так чи інакше оформлено.
- 3) Істиннісний параметр характеризує явища суб’єктивної реальності з боку адекватності відображення в ньому відповідного образу дійсності.
- 4) Ціннісний параметр означає, що будь-яке явище суб’єктивної реальності є відображенням, що містить відношення до нього суб’єкта, несе у собі певну значимість для даної особистості.
- 5) Діяльно-вольовий параметр характеризує явища суб’єктивної реальності з боку вектора активності, виражає той “вимір” суб’єктивної реальності, який можна позначити як проєкцію у майбутнє і цілеспрямованість як дійовий, вольовий і творчий чинники:

Змістовий	формальний
істиннісний	ціннісний
діяльно-вольовий	

Рис. А 26 Логічна модель особистісних феноменів

Змістовий параметр пов'язано зі змістом відображення, істиннісний параметр підпорядкований йому (у відповідності зі структурою логічного квадрата), оскільки він пов'язаний з адекватністю відображення і співвідноситься з мірою повноти цього відображення. Формальний параметр пов'язаний з конкретною формою відображення, ціннісний – підпорядкований йому, бо співвідноситься зі ставленням суб'єкта до відображуваного об'єкта, а таке ставлення прямо впливає з форми відображення цього об'єкта. Змістовий параметр суперечить ціннісному, бо чим більше важить зміст відображення у всій структурі відображення того чи іншого об'єкта, тобто чим повніше відображається внутрішня сутність предмету, тим більше дана сутність заломлює в собі фундаментальний рівень реальності (бо сутність всіх речей через єдність світу тотожна), тим більше даний предмет постає перед нами як всезагальний, тим більш невизначеним і менш конкретним є наше відношення до нього. Формальний параметр суперечить істиннісному, бо чим більш формалізовано, “закодовано”, символізовано відображення предмета, тим в меншій мірі воно є адекватним реальному стану речей.

Наведемо декілька схем, які описують той чи інший аспект людини. “Коло Айзенка” в своїх головних рисах має такий вигляд:

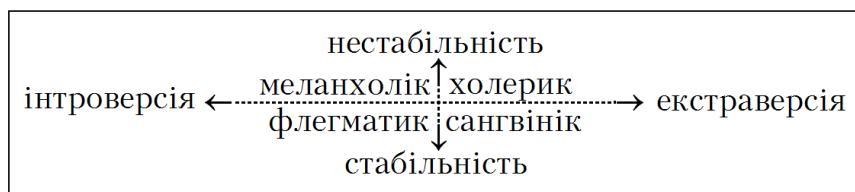


Рис. А 27 Логічна координація елементів “кола Айзенка”

Ця схема узгоджується зі схемою координації типів керівних структур:

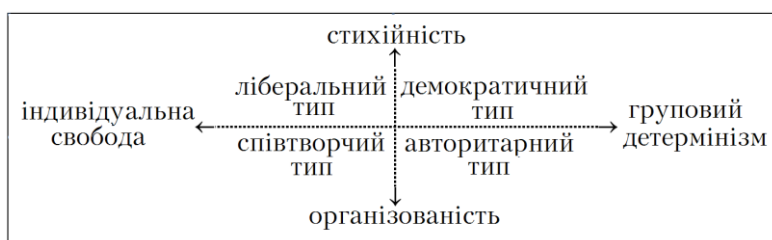


Рис. А 28 Модель координації типів керівних структур

На цій основі можна побудувати структурну модель освітнього середовища школи в її психологічному аспекті [1777, с. 40]:

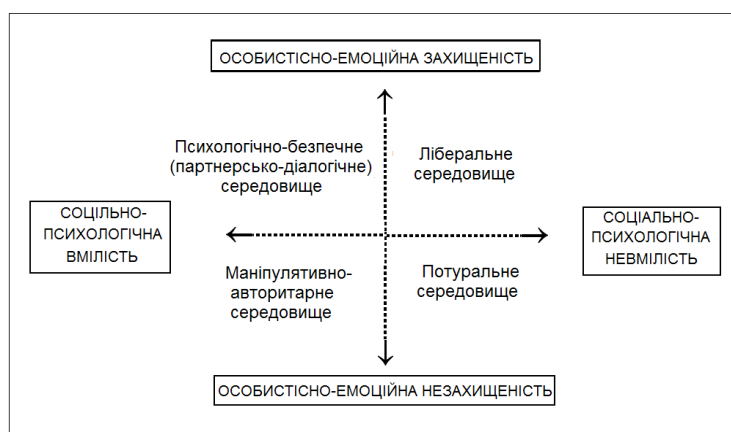


Рис. А 29 Структурна модель освітнього середовища школи в її психологічному аспекті

У гештальт-психології та гештальт-терапії одним з головних питань є питання про контакт, взаємодію організму та середовища. Тут розроблена концепція головних типів регуляції межі цього контакту: 1) проективний контакт (вилиття), 2) інтроективний контакт (поглинання), 3) конфлюентивний контакт (зливання), 4) дефлексивний (зачинення кордону). будь-який нормальний організм володіє всіма типами регуляції межі, які в гештальт-терапії одержують таку координацію:



Рис. А 30 Модель регуляції меж у взаємодії організму та середовища

Р. Акофф та Ф. Емері підійшли до проблеми людського характеру з позиції “цілеспрямованих систем” та принципу вірогідності, що дозволило їм побудувати наступну модель [50]:

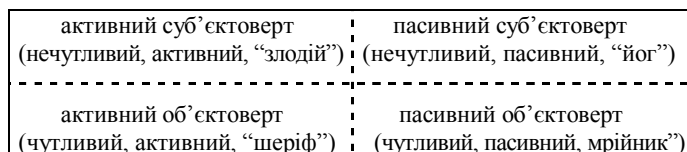


Рис. А 31 Модель співвідношення людських типів з позиції цілеспрямованих систем

Подібні схеми ми знаходимо у соціальній психології [2176], де тип реагування людини отримує такий вигляд:

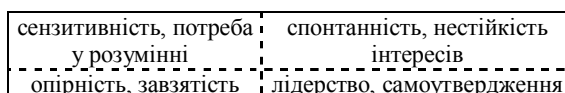


Рис. А 32 Типи реагування людини

Згідно з Г.С. Сквородою [2144], людина є єдністю внутрішнього та зовнішнього аспектів, при цьому в теорії “трьох світів” Г.С. Сквороди ми знаходимо головний світ – космічний (Всесвіт, макрокосм) та два світи, що з нього випливають – світ людський (мікрокосм) та символічний (світ біблейський, що є єдністю внутрішнього та зовнішнього, тобто знаку та символу). Кожен з цих трьох світів має видимий та невидимий аспекти. Світ біблейський виступає зв’язуючою ланкою між видимим та невидим аспектами макро- і мікрокосмів. В структурі логічного квадрата ми маємо:

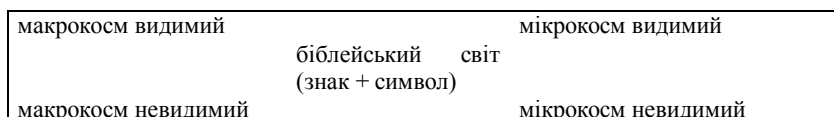


Рис. А 33 Модель реальності Г.С. Сквороди

Розвиток світу при цьому має йти таким чином: макрокосм видимий (речовина) → макрокосм невидимий (час) → мікрокосм невидимий (рух) → мікрокосм видимий (поле) → біблейський світ як вінець розвитку.

Теорія синтезу знань передбачає можливість виразити всі уявлення людства через схему логічного квадрата. Наприклад, типи цивілізацій та суспільно-економічних формацій можна подати таким чином:

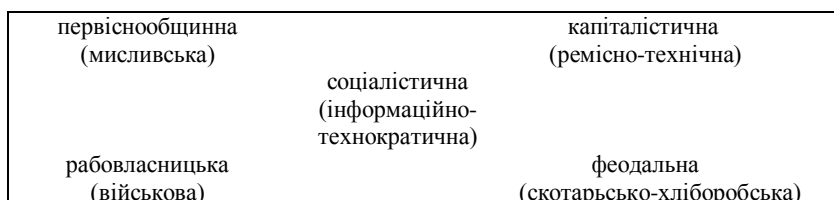


Рис. А 34 Модель типів цивілізацій та суспільно-економічних формацій

Подамо структуру форм суспільної свідомості:

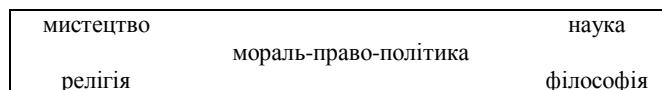


Рис. А 35 Модель взаємодії форм суспільної свідомості

Подамо структуру точних та гуманітарних наук:

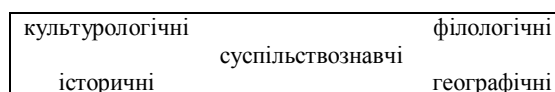
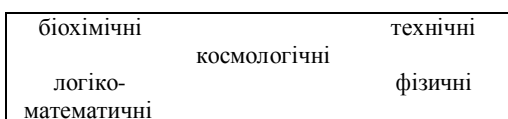


Рис. А 36 Структури точних та гуманітарних дисциплін

Структура літератури набуває такого вигляду:

поезія	література	проза
лірика		драма

Рис. А 37 Структура літератури

Базова *схема економіки* – це формула капіталу як самозростаючої вартості, тобто вартості, що здатна приносити додаткову вартість. Формула капіталу “гроші – товар – нові гроші” (тобто сума грошей з приростом) може бути трансформована в структурі універсальної моделі таким чином:

товар	гроші
капітал	товарний обіг

Рис. А 38. Базова схема економіки

Товар, реалізований через гроші є товарним обігом, а гроші, реалізовані через товар, є капіталом.

Товар, без сумніву, є речовинним утворенням. Гроші як всезагальний еквівалент обміну, як “польове утворення”, що виражає взаємодію (товарний обмін), є “фікцією” (близькою за природою до поля), без якої широкий обмін товарів неможливий. Обіг є рухом, а капітал – часом, бо капітал характеризується самозростанням, має лінійно-послідовний характер, тобто здатен, подібно до часу, саморозгортатися.

Логічні відношення тут такі. Капітал підкоряється товару, а товарний обіг немислимий без грошей. Товар суперечить обігу: чим більш активне товарне обертання (коли товар, що вироблений, відразу купується та споживається, тобто зникає), тим більш активніше виявляється процес нівелювання товару як дещо речовинно-статичного і фіксованого, тим скоріше товар перетворюється на гроші як товар, який у якості всезагального еквіваленту обміну може бути використаним у будь-який момент. Капітал суперечить грошам: чим більшу активність набуває капітал, тобто чим швидше він зростає, тим більше нівелюються гроші, які у даному випадку негайно вкладаються у справу: “немає вільних грошей, всі вони обертаються у бізнесі”.

Суттєво, що товар, реалізований через гроші є товарним обігом, а гроші, реалізовані через товар, є капіталом. Цю схему співвідношень можна записати наступним чином: капітал є товаром, що розглядається крізь призму грошей (капітал формується у процесі товарного обігу, взятого у грошовому вираженні, звідки витікає феномен самозростаючої вартості). А товарний обіг є гроші, що розглядаються крізь призму товару, тобто гроші як еквівалент товарного обміну існують в умовах товарного обігу (розгорнуті логічно-функціональні схеми економічних феноменів – їх близько тридцять – представлені у нашій книзі *Вознюк О.В., Тичина О.Р. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.*)

Як бачимо, логічний квадрат виявляє крім четверинності й *п'ятиринність*, яка знаходить багато прикладів. Так, можна аналізувати десять вищих родів всіх речей, тобто класів предметів з найбільш загальними ознаками, які зафіксував Аристотель (категорії Аристотеля є “найбільш повним переліком випадків зв'язку однієї ідеї з іншою” [699, с. 130]). Він виділяв десять категорій (семантичних класів предикатів) [див.: 2408, с. 36], що так чи інакше співвідносяться з фундаментальними конструктами матерії, при цьому кожному із конструктів відповідають дві аристотелівські категорії, одна з яких відбиває її змістовий, циклопричинний, а друга – формальний, лінійнопричинний аспекти:

- 1) час – категорія часу (вчора) і кількості (у три лікті);
- 2) простір – категорія місця (у Ліцеї) та положення (лежить);
- 3) рух – категорія дії (розрізує) та пасивності (розрізується);
- 4) речовина – категорія субстанції (людина) та якості (вчений);
- 5) поле – категорія відношення (більше) та стану (взутий).

Можна говорити і про п'ять функцій свідомості [897, с. 158]: відображальна, породжувальна (творча), регулятивно-оцінювальна, рефлексивна, духовна.

Подібно до того, як існують п'ять психофізичних рівнів людини (інстинктивний, чуттєвий, емоційний, ментальний, інтуїтивний), які у межах тантричної концепції тіла співвідносяться з п'ятьма “покривами тіла” [703], так і людина, відповідно до головних символів індоєвропейського ареалу, традиційно розглядається як п'ятиобразна сутність, що має, як пише В. П. Казначеев, п'ять соціоприродних вимірів [952, с. 7]. Це й п'ять рівнів “спектра свідомості” К. Уїлбера [2347, с. 470-478]: **1.** рівень Mind (абсолют); **2.** трансперсональна сфера (рівень першообразів, колективного безсвідомого); **3.** екзистенційний рівень (рівень цілісного організму, відмічений двоїстістю душі та тіла, “Я” та не-“Я”); **4.** рівень Его (де спостерігається диференціювання “Я” та не-“Я”); **5.** рівень тіні (де людина зводить себе до якоїсь зі своїх складових частин). Можна говорити й про п'ять елементів планети: твердий (ядро, мантія, літосфера), рідкий (гідросфера), повітряний (атмосфера), вогненний (магнітосфера, квантово-фотонний рівень), живий (флора, фауна, ноосфера). Дані елементи планети співвідносяться з п'ятьма орієнтальними стихіями – металом, землею, водою, деревом, вогнем.

Р. Мертон ділить адаптаційні можливості людини на п'ять форм: конформізм (лояльність), інноваційність (рекет, зловживання та ін.), ритуалізм, ретрігізм (анархія, наркоманія), бунт [1480]. С.С. Фролов виділяє п'ять ознак соціальних інститутів: установки та взірці поведінки (для інституту родини – це повага, відповідальність, для інституту освіти – це любов до знання); культурні символи (для родини – обручки, для держави – прапор); утилітарні культурні риси (для родини – дім, квартира, для освіти – класи); усні та письмові кодекси поведінки (для держави – конституція); ідеологія (для родини – романтична любов, для бізнесу – монополія, свобода торгівлі) [2450, с. 155]. Можна виокремити і п'ять суспільно-економічних формацій: первіснообщинну, рабовласницьку, феодальну, капіталістичну, комуністичну (первіснообщинна, але на більш вищому рівні розвитку). Можна говорити про п'ять чинників суспільного розподілу праці: статево-віковий, професійний, економічний, політичний, духовний.

Можна виділити п'ять головних типів релігій: 1. Релігії “другого чарівництва” за Гегелем, яка відрізняється шаманським культовим моментом, де природа сприймається на інстинктивному рівні. 2. Антропоморфні релігії, де, як вважав Гегель, “центральним моментом є чуттєве уявлення світового цілого” [553, т. 1, с. 20], тобто тут активним є чуттєвий момент, через призму якого релігійна свідомість відбиває світ. 3. Емоційні релігії, подібні до Іудаїзму та

Ісламу, де культивується вогненно-емоційний світогляд на шляхи реалізації релігійної думки. Цікаво, що ці релігії забороняють зображати людину, а тільки орнамент, тобто тут антропоморфність у розумінні світу долається. 4. Ментальні релігії, що характеризуються ментальним принципом бінарних опозицій. Наприклад, Зороастризм, який реалізується через боротьбу двох світових початків – негативного та позитивного (Ормузда і Арімана). 5. Можна говорити про вищий принцип релігійної свідомості, де світові початки сполучаються в одне ціле, що виявляється на рівні Буддизму. Це переборення ментального принципу бінарних опозицій, що поширюється саме в Буддизмі, де визнається єдність “лівого” та “правого” рядів реальності (“серединний шлях”), а людина виявляється Богом. Це ж ми спостерігаємо і в Християнстві, де, як писали Отці Церкви (св. Афанасій, св. Григорій Богослов, св. Григорій Нисський), “Бог став людиною для того, щоб людина стала богом” [1361].

П. Грантхі вважав, що існують п’ять точок “еволюційного спотикання”, де кристалізуються сталі сутності – мінерали, рослини, тварини, люди, йоги [703, с. 64]. О. А. Донченко пише про п’ять типів поведінки соціумів – компромісне, індивідуалістичне, колаборативне, негативне (нонконформне), агресивне [703, с. 161].

Фома Аквінський пише про п’ять напрямків доказу буття Бога: 1) у світі все рухається, тому повинен існувати й першодвигун, яким і є Бог; 2) одна природна річ обумовлює іншу, тому у світі повинна існувати загальна причинна обумовленість – Бог; 3) світ складається з випадкових явищ, і ці явища не можуть існувати самі по собі, вони повинні породжуватися необхідною причиною – Богом; 4) різні речі містять в собі й різні “ступні вдосконаленості”, а абсолютна досконалість – Бог; 5) розвиток світу підпорядковується певній меті, отже повинен існувати початок і мета всього суцього – Бог.

В малюнку світу, мандалі, присутні 5 первісних звуків, що співвідносяться з чотирма сторонам світу та центру (А, У, Е, О, І), вони відображують процеси всесвітньої вібрації, ритми космічних процесів. Мандала це один з символів буддистської іконографії. Її загальний вигляд є кругом, уписаним у квадрат, в який уписаний ще один круг у вигляді вісьмипелюсткового лотосу. Цей квадрат зорієнтовано за сторонами світу, а у центрі його – певне божество, яке втілює космічну Порожнечу, що постає дев’ятою пелюсткою. [756]. З адвайти-веданти ми можемо знати, що існують 5 видів фізичного руху: вгору, вниз, середину, назовні, з місця на місце [978, с. 77-81].

Тут ми дізнаємось про 5 типів пізнання: логічний висновок, подібність (аналогія), свідомство (чи авторитет), постулювання, неприйняття як апеляція до відсутності об’єкту. Крім того в йозі розрізняють 5 модифікацій розуму – істинне пізнання, хибне пізнання, знання слів, сон, пам’ять [там само]. В системі ведизму існує 4 веди, а Тантри вважаються п’ятою ведею.

Можна говорити про 5 відносно незалежних інтегральних факторів, що характеризують діяльність мозку як цілого [2025; 2026]. Можна говорити й про п’ять буддистських заповідей: не вбий, не здобувай, не попускай сексуальних ексцесів, лайки, пияцтво [2477, с. 95]. З числом 5 ми зустрічаємось, коли знайомимось з джерелами ведичного канону. Тут маємо вчення про “п’ять огнів” – небо, гроза, земля, чоловік, жінка, між якими здійснюється колооберт, в ході чого виникає дощ, їжа, сім’я, зародок, людина, що врешті-решт повертається до огню, з якого вона походить [1163, с. 65].

Тут ми можемо знайти й схему виникнення світу з майї-пракріті, коли спочатку виникають “чисті елементи” – ефірний простір, повітря, вогонь, вода, земля [1163, с. 115]. Шрі Ауробіндо виділяє, слідом за К. Лампрехтом (представником так званої культурно-історичної школи), п’ять історичних діб: символічну, типову, конвенціональну, індивідуалістичну, суб’єктивну [1163, с. 214]. В буддизмі існує поняття про п’ять духовних досконалостях (віра, енергія, пильність душі, зосередженість розуму, досягнення мудрості). Якщо брати до уваги, що людина складається з п’яти “поверхів” (інстинктивного, чуттєвого, емоційного, ментального, інтуїтивного), то можна виділити п’ять типів релігій: 1. інстинктивні релігії (“другого чаклунства”, згідно з Гегелем); 2. антропоморфні, чуттєві – древньогрецька, брахманізм та ін. Центральним моментом в них є “чуттєва уява про світове ціле” [1163]; 3. емоційні релігії (йудаїзм, іслам, ранні форми індуїзму); 4. ментальні релігії – зороастризм, де втілено ментальний принцип логічних опозицій у вигляді боротьби двох початків (Ормузда та Арімана). В буддизмі логічні опозиції взаємно згашаються; 5. інтуїтивні релігії – фінікійська релігія страждання, буддизм, розвинений брахманізм, християнство. Тут втілено принцип взаємної компенсації двох протилежних початків світу – смерті та воскресіння, насолоди та страждання.

П.О. Сорокін роздумував про 5 типів соціальної символіки: звукову (мова, музика), світло-кольорову (сигналізація, картини, літери, надписи), предметну (“хрести”, “прапори”), динамічну (міміка, жестикуляція), просторову як інтегруючу символіку [2193, с. 42]. Е. А. Клімов дає п’ятиелементну класифікацію здібностей (спрямованість до взаємодії з одним з п’яти аспектів суспільства – природи, техніки, знакової системи, художнього образу, людини) [1050]. Можна говорити про 5 головних ознак слова (фонетична оформленість, семантична валентність, недвохнаголосність, лексико-граматична віднесеність, непроникність) [1110, с. 549], а також про 5 рівнів регуляції життєвих процесів в організмі: біохімічний (гормони, обмін речовин), морфологічний (пропорції, форма тіла), фізіологічний (робота внутрішніх органів), нейродинамічний (властивості нервової системи), психічний [679].

К. Юнг описав 5 фігур архетипічної природи (Персона, Тінь, Аніма, Мудрий Старець, Самість) [2686]. А. Маслоу виділяв 5 типів потреб людини (фізіологічні, потреби в безпеці, в любові та прихильності, у визнанні та оцінці, в самоактуалізації) [1450]. Стоїки поділяли всі судження на 5 типів: 1) гіпотетичні (“якщо... то”); 2) копулятивні (“... і... і”); 3) диз’юнктивні (“...чи...чи”); 4) каузальні судження про причинні відношення; 5) порівняльні – судження про всі останні види відношень [див.: 1870, с. 86]. О. Ф. Лосєв виділяє 5 типів заперечення: дискретне, аналітичне, диференційне, інтегральне, метричне [1356].

У Платона ми знаходимо окрім чотирьох форм держави п’яту (ідеальна держава аристократичного зразку). Динамічна теорія будь-якого фрагменту реальності складається з п’яти складових [1287]. Перший компонент полягає в описі ідеалізованої структури елементарного об’єкта теорії, другий – у переліченні допустимих станів об’єкта теорії, третій – фіксує способи зміни об’єктів, четвертий – полягає в процедурі введення годин та параметричного часу в описі функціональних систем, а п’ятий – пов’язаний з набором інтерпретуючих процедур [1287].

О.Ф. Бугаєв, автор вихрової парадигми світу, пише про п’ятикутникову будову вихору та п’ятипроменевою симетрію. Він також пише про невідому науці об’ємну фігуру – пентатетраедер, що складається з п’яти тетраєдрів і що є єдиною системною основою світу [373, с. 42]. О. Ф. Бугаєв виділяє п’ять видів теоретичного (семіотичного)

модельовання: знаково-символьне, понятійно-термінологічне, математичне, ЕВМ-модельовання, картографічне [там само, с. 94]. Системна аксіоматика Ю.А. Урманцева містить п'ять понять: існування, множинність об'єктів, єдність, єдине, достатність [2358, с. 63]. У формальній логіці зафіксовано такий набір ментальних операцій: аналіз, абстрагування, синтез, узагальнення, аналогія [2432, с. 44].

Платон розробив концепцію атома, утверджуючи вірогідний підхід, приписуючи фізичним часткам форми п'яти правильних багатогранників. Критерієм для п'яти Платонівських геометричних фігур (які раніше Піфагор називав ідеальними геометричними тілами) виступає рівність всіх граней, їх площин та кутів, а також те, що всі вершини повинні вписуватись у сферу. Розглянемо ці тіла. П'ять платонівських тіл: куб (гексаедр) – з шістьма квадратними поверхнями, вісьма кутами та дванадцятьма гранями; тетраедр, який має чотири трикутні поверхні, чотири кути і шість граней; додекаедр – дванадцять трикутних поверхонь, двадцять кутів, тридцять граней; ікосаедр – має двадцять трикутних поверхонь, дванадцять кутів, тридцять граней; октаедр – вісім трикутних поверхонь, дванадцять граней, двадцять чотири кути. Критерієм платонівських тіл є рівність всіх граней, поверхонь і кутів, а також те, що всі вершини повинні вписуватись у сферу. Відомо тільки п'ять геометричних тіл, які задовольняють цим критерієм. Ці фігури названі на честь Платона, хоча ними користувався Піфагор двісті років раніше і назвав їх ідеальними геометричними фігурами. Відомо, що у школах Древнього Єгипту ці п'ять фігур співвідносились з стихіями: тетраедр з огнем, куб з землею, октаедр з повітрям, ікосаедр з водою, додекаедр – з ефіром [2446, с. 80]. Цікаво, що В. Гейзенберг у книзі “*Фізика і філософія*” [556] писав, що чим глибше розробляється теорія елементарних часток, тим більше ми наближаємося до вчення Платона про атом, що фундаментальна основа атомної структури матерії (яка описується через закони математичної симетрії) повертає наукову думку до платонівським ідеям про характер єдності світового цілого [див.: 160, с. 372].

Можна говорити про взаємодію 5 компонентів регуляції поведінки: 1) розпізнавання образів та подій; 2) оцінка інформації, що сприймається, в її відношенні до актуальної потреби; 3) прийняття рішення щодо вибору найбільш адекватної програми поведінки; 4) управління процесом реалізації цієї програми; 5) збереження в пам'яті інформації про її успішність. [1049, с. 74].

Томізм висуває 5 шляхів раціонального обґрунтування Бога: 1) на ґрунті всезагальної причинності робиться висновок про абсолютну першопричину; 2) на ґрунті наявності руху робиться висновок про нерухомий першодвигун; 3) на ґрунті випадковості існування всіх речей робиться висновок про деяку необхідну Сутність, Яка стоїть за всіма випадковими кінцевими речами; 4) на ґрунті недосконалого буття робиться висновок про наявність досконалого буття; 5) телеологічний доказ ґрунтується на порядку та доцільності, які мають місце у світі.

О.А. Донченко виділяє 5 типів поведінки людини в суспільстві: компромісний (ідентифікація), відгороджувачий (індивідуалізація), колаборативний (інвестиція), нонконформний (маргіналізація), агресивний (девіація) [760, с. 161].

В ісламі ми знаходимо “п'ять положень” та “п'ять стовпів”, серед яких намаз передбачає молитву п'ять разів за день.

В процесі розвитку людина перетинає так звані точки біфуркації (сенситивні періоди), де вона виявляється нестійкою та чутливою до впливу зовнішнього середовища. Можна говорити про три таких періоди: в віці 2–3 та 5 років (парапубертатний), в 12–15 років (пубертатний) та у похилому віці (клімаксічний) [521]. Якщо додати до цих трьох періодів моменти народження та смерті, то ми маємо саме 5 базових періодів розвитку людини.

Елементи універсальної моделі Всесвіту відображають чотири підстави концептуально-теоретичного мислення людини, які співвідносяться зі структурою наукового дослідження, за Ібн-Сіною. Він писав про чотири види наукових питань: “чи є?” (питання про існування чи неіснування предмета), “що таке?” (питання про якість предмета, який досліджують), “чому?” (питання про причину), “який?” (питання про предмет у конкретно-кінцевому уявленні). Ці напрямки співвідносяться з аристотелівською розробкою шляхів руху думки: “Шукаємо ми у чотирьох /напрямах/, якою /річ/ є, чому /вона/ є, чи є /вона/, чим /вона/ є” [2527, с. 200]. Вищевикладені напрямки наукового дослідження співвідносяться також з “причинами субстанції”, яких, згідно з Аристотелем, чотири: форма, або сутність; матерія, або субстрат; джерело руху, або творче начало; ціль, або те, заради чого існує та чи інша річ [2408, с. 36]. Таким чином тут ми маємо чотири типи причин: формальну, матеріальну, діячу, цільову.

Дані напрямки можна зіставити, як це не дивно, з фундаментальними конструктами Всесвіту, а також з частинами будь-якої мови: “чим є?” – речовина, іменник; “яка є?” – час, прикметник (бо час відображає процес послідовної зміни речовинних форм, в результаті чого вони змінюють свої ознаки), “Чи є?” – поле, дієслово (поле виявляється в процесі взаємодії речовинних форм, через дію одного на друге, а це відбиває функцію дієслова. Однак саме через взаємодії речі актуалізують своє буття); “чому є?” – рух, прислівник (рух виявляє причинність й впливає із взаємодії, тобто з фактора причинно-наслідкової співвіднесеності, яка відображується прислівником, що дає нам уявлення про особливості процесу взаємодії). Ці категорії співвідносяться з інтерпретацією світу через чотири наріжні категорії: предмети, дії чи стани, властивості чи якості, обставинні слова граматики [699, с. 130].

У сфері мови четверинність знаходить різноманітне втілення. Це й чотири основні частини мови, також як і чотири “логіко-граматичні” засади мови як “найбільш загальні моделі, в яких думка формує смисл”, що виражаються у відношеннях тотожності, екзистенції, іменування, предикації [141, с. 18–20]. Покажемо відповідність цих засад мови до фундаментальних конструктів матерії, частин мови і членів речення: номінація – речовина, іменник, підмет; тотожність – час, прикметник, означення; екзистенція – рух, прислівник, обставина; предикація – поле, дієслово, присудок. Крім цього, “все, здавалось, безмежне розмаїття мовних вчинків поділяється на чотири основні класи, так звані комунікативні типи: розповідання, запитання, спонування, оклик [133]. В.В. Виноградов виділяє чотири категорії слів: категорії номінації, буттєвих відношень, сфера оцінок, емоційно-вольові вияви [469, с. 31–32]. З.І. Кличнікова виявила чотири групи “категорій смислової інформації”, які співвідносяться з виноградівськими типами: категоріально-пізнавальні, ситуативно-пізнавальні, оціночно-емоційні, спонукально-вольові [1056]. Треба додати, що мова реалізується у сфері чотирьох аналізаторів чуттів, що співвідносяться з чотирма видами мовної діяльності – читанням, говорінням, писанням, слуханням. Д. Хаймс [див.: 2406]) виділяє чотири параметри комунікативної компетенції: граматична правильність (час), здійсненність (рух), прийнятність як відповідність вислово до тексту або ситуації (поле), зустрічність як вірогідність вживання тієї чи іншої мовної одиниці (речовина). Можна говорити й про чотири типи “формальних особливостей думки”, обумовлених структурними якостями мовних одиниць [2548]. Відмітимо й чотири основні рівні мови: фонологічний (це сфера

фундаментальних структурних елементів мови, які, як писав Ф. де Соссюр, характеризуються тим, що не змішуються з іншими [2406, с. 111], тобто їм притаманна речовинна “непроникність”), який співвідноситься з речовинно-субстратним аспектом матерії; морфологічний, який визначає порядок слідування мовних форм та принципи їх поєднання (час); лексичний, що відображає динаміку лексичних одиниць (рух); синтаксичний, що визначає відношення всіх елементів мови (поле).

Ф. де Соссюр пише, що необхідна участь як мінімум трьох взаємодіючих слів в утворенні четвертого [2197], тобто тут показаний принцип “мінімальної лексичної взаємооборотності”, що впливає з четверинної логічної координації, яка відображена у схемі фундаментальної моделі буття.

ДОДАТОК Б

МЕТАМОРФОЗА ЯК ВПЛИВ

Шляхом аргументованого переконання не можна переконати людину в її неправоті, яку вона набула, не вдаючись до аргументованих переконань.

Ф. Бекон

Якщо хочеш, щоб твій садок випромінював пахощі, то закопай під кожним деревом дохлого смердючого собаку

Турецьке прислів'я

Нікого не бійся – бійся самого себе. Ти сам є творцем своїх благ і причина свого лиха

П. Марешаль

*Одни из нас твердят, что бытие нетленно,
Другие говорят, что все земное бrenно.
А ты выслушивай все это неизменно и знай,
Что каждый прав, но прав не совершенно*

Мірза Шафі

Ніхто – ні дитина, ні дорослий – не люблять, щоб за ними наглядали і карали, це завжди сприймається як зазіхання на їхню гідність. Особливо, коли це відбувається публічно

С. Френе

Педагогічний ефект будь-якого виховного явища тим вищий, чим менше дитина відчуває в ньому задум педагога

В.О. Сухомлинський

Розвиток людського суспільства йде шляхом зростання взаємного впливу його членів, а також супроводжується підвищенням диференціації їх соціальних функцій і ролей. Сучасний світ існує в атмосфері тотального впливу всіх на всіх. Успіх на життєвому терені зараз досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини. Саме тому в останні 30-40 років з'явилися численні дослідження феномена впливу як такого. Одна з відомих праць в цій галузі – книга Д. Карнегі *“Як завоювати друзів і впливати на людей”*. У ній подано декілька правил соціальної маніпуляції, які виражаються в “шести способах сподобатися людям”: 1) щиро цікавтеся людьми; 2) посміхайтеся; 3) пам'ятайте, що ім'я людини – найбільш приємний звук для неї на будь-якій мові; 4) умійте слухати, спонукайте співбесідника говорити про себе; 5) говоріть про те, що його цікавить; 6) щиро надайте співбесідникові можливість відчуті себе значною особою [992].

Тут, як бачимо, в арсенал засобів вольового, довільного впливу на людей включено такий мимовільний стан людини, як щирість, відвертість, відкритість до учасників спілкування. Парадоксальність такої рекомендації полягає в тому, що щирість є вираженням емпатії, співпереживання, залученості, простоти і безпосередності ставлення до світу. У той же час як будь-який довільний, тобто навмисний, обміркований заздалегідь вплив передбачає процес маніпуляції об'єктами навколишнього середовища і вимагає *дистанціювання від ситуації і самого себе*, тобто вміння подивитися на себе і ситуацію відсторонено очима людини, на яку здійснюють вплив. Це ж останнє, цілком зрозуміло, виключає щиріше і відкрите ставлення до світу. Відтак, рекомендації Д. Карнегі небезпідставно можуть вважатися правилами маніпуляції [2618].

Слід відмітити, що дистанціювання від наявної ситуації вважається одним із універсальних правил впливу і маніпуляції свідомістю іншої людини, засобом досягнення життєвого успіху. Цю думку добре виразив Генрі Форд, який писав: *“Якщо й є секрет успіху, то він полягає в умінні розуміти точку зору іншої людини і дивитися на речі її очима”*.

Цікаво, що, як вважають психологи і філософи, найбільш виразною рисою мудрої людини є саморефлексія і вміння встати на точку зору співбесідника (О.К. Тихомиров [2302]). Саме це є ознакою розвитку “Я” людини як дещо самодостатнього, автономного і такого, що володіє імунітетом проти маніпуляції з боку навколишнього середовища. Тобто “Я” людини, яке вже за своїм визначенням є ідентичним тільки самому собі, характеризується здатністю здійснювати вільний вибір, бути самовідчуженим і вміти здійснювати вплив на навколишню дійсність.

У примітивних співтовариствах людина була практично позбавлена усвідомлення свого “Я” й існувала як інтегральна складова частина того або іншого соціуму. Ця “примітивна” людина була відкрита дії суспільних норм сугестії, тобто таких норм поведінки і мислення, які сприймаються людьми некритично як безумовне керівництво до дії. Суспільні норми сугестій не підривали особистісний суверенітет членів примітивного соціуму, оскільки останні ще не були особистостями в повному сенсі цього слова.

Тільки із зародженням перших цивілізацій, що дали поштовх розвитку в людях самоусвідомлюючого, егоцентричного початку, вони починали усвідомлювати себе об'єктом маніпуляції як з боку суспільства в цілому, так і з боку його окремих представників.

Відомо, що розвиток свідомості людської істоти, формування її “Я” йде шляхом формування психологічних механізмів протидії цієї маніпуляції. *Тільки тоді людина усвідомлює себе особистістю як дещо самодостатнє і самостійне, коли вона здатна усвідомити своє перебування в полі соціальної маніпуляції, спроможна зрозуміти її механізми і може протистояти їх дії.*

У людському суспільстві можна виділити три вісі, за якими здійснюється глобальна диференціація його членів на шість аспектів: вісь вікова (на одному її полюсі знаходяться діти, а на іншому – люди похилого віку), вісь розподілу багатства (вона диференціює світ на багатих і бідних, тобто на правителів і підневільних), вісь статевого диморфізму (що ілюструє координату чоловічого і жіночого населення планети).

Рівень розвитку як окремої людини, як і людської цивілізації в цілому, а також її соціальне і матеріальне благополуччя багато в чому визначаються рівнем гармонії зазначених шести аспектів, тобто балансом сил між молодістю і старістю, а також між чоловічою і жіночою частинами соціуму. Останнє означає, що в суспільстві має

місце певний баланс "особистісних сил" чоловіків і жінок. Рівень же розвитку особистісного початку в людині багато в чому детермінується її здатністю до самоусвідомлення, спроможністю до вільної поведінки. А це передбачає, як ми зазначали, наявність уміння усвідомлювати себе об'єктом маніпуляції і протидіяти цій маніпуляції.

Відтак, маніпулятивний вплив на людину є чи не важливішим чинником розвитку особистості. Наш аналіз педагогічної дійсності був би неповним, якби ми не звернулися до цієї важливої проблеми. Маніпуляція індивідуальною і масовою свідомістю буде розглядатися на основі аналізу деяких праць, присвячених цій проблемі [2; 27; 130; 600; 982; 1323; 1747; 2523; 2694 та ін.] (В.А. Щербак, М.О. Попов, А.Г. Лук'янець, С.О. Печоров, А.В. Тимченко, О.А. Порхну, А.О. Рось, І.В. Замаруєва, В.Л. Петров, С.Г. Кара-Мурза, Е.І. Головаха, Н.В. Паніна, Е.Л. Доценко, Р. Чалдіні та ін.).

Вплив як такий реалізується у контексті трьох цілей освіти – формування фахівця, громадянина, особистості. Відтак, вплив можна аналізувати у сфері цих цілей.

1. ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ

Формування фахівця у контексті педагогічного дослідження передбачає формування педагога, що, у свою чергу, потребує його озброєння різними технологіями педагогічного впливу. Взагалі, педагогіка як наука і практика – це, насамперед, наука про педагогічний вплив, що потребує окремого ґрунтовного вивчення. Відтак, можна говорити про безліч засобів впливу на вихованців, головні з яких ми висвітлили у контексті проблематики нашого дослідження. Нагадаємо декілька аспектів педагогічного впливу.

Перш за все, як зазначав В.О. Сухомлинський, дитина виявляється вихованою тією мірою, якою вона хоче бути вихованою. К.Д. Ушинський писав, що характер дитини формується тільки через характер, подібно до того, як алмаз шліфується тільки алмазом. У цьому ракурсі можна навести декілька принципів та прикладів реалізації педагогічного впливу [1799, с. 20–37, 57, 92]: приймайте дитину як даність; розкривайте перед нею перспективи її особистісного зростання; поєднуйте вимоги до дитини з повагою до неї; поєднуйте діяльність всіх учасників виховного процесу та ін. Можна навести деякі "тонкі" прийоми впливу (маніпулятивного?) на дитину. Так, Ш.А. Амонашвілі використовує прийом, базований на спільній таємниці. На уроках цей педагог говорить дитині на вухо слова, призначені тільки для неї, що підіймає дитину в своїх очах, сприяє формуванню образу особистісного "Я". Особливо цю технологію потребують непевнені в собі діти, самооцінка яких явно занижена. Відтак, довіряти таємницю дитині – один із шляхів впливу на неї.

Загалом, перехід до суб'єкт-суб'єктної резонансної виховної парадигми потребує створення загального педагогічного поля, в якому відсутня маніпуляція свідомістю, а освітній процес здійснюється через синергійну єдність всіх його учасників.

2. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА

Цей аспект впливу пов'язаний з феноменом маніпуляції масовою свідомістю у площині соціальних (ідеологічних) процесів, який один з перших проаналізував А. Грамші у своєму вченні про гегемонію, яку цей фундатор і теоретик Італійської комуністичної партії, депутат парламенту, розробив у в'язниці, після того, як був заарештований фашистами у 1926 році.

А. Грамші вважав, що влада панівного класу тримається не лише на насильстві, але й на згоді. Тому механізм влади ґрунтується не тільки на примусі, але й на переконанні, оскільки володіння власністю як економічною основою влади недостатньо: тим самим панування власників автоматично не гарантується і стабільна влада не забезпечується. Таким чином, будь-яка держава з будь-якою формою влади спочиває на двох китах – силі і згоді. Стан, при якому досягнутий достатній рівень згоди, А. Грамші називає гегемонією. Гегемонія – це не застиглий стан, а тонкий, динамічний і безупинний процес. При цьому "держава є гегемонією, одягненою в броню примуса".

Для того, щоб установити (або підірвати) гегемонію, як вважав А. Грамші, слід впливати на повсякденну свідомість людей, на повсякденні думки середньої людини. А найбільш ефектним засобом впливу постає такий, котрий передбачає невпинне повторення одних і тих самих тверджень для того, щоб до них звикли і почали сприймати не розумом, а на віру, тому що, як пише А. Грамші, маси як такі не можуть засвоювати філософію інакше, як у вигляді міфологем.

Не тільки слова, але й речі відіграють велику роль у встановленні й підтримці гегемонії правлячого класу в будь-якому суспільстві, оскільки речі як виразники матеріальної культури створюють навколишнє середовище, у якому живе пересічна людина. Речі несуть "повідомлення", що здійснює потужний, а іноді вирішальний вплив на людину.

Проілюструвати цей висновок можна роздумами Н. Рокфеллера, який підкреслював, що американцям, для того щоб завоювати свідомість африканської інтелігенції, треба налагодити виробництво усього двох гарних і недорогих речей: черевиків та авторучок – їх людина бачить і відчуває дотиком постійно, зранку до вечора.

Стандартизація речей приводить до ефектної "стандартизації і сегментації" суспільства як найважливіших умов гегемонії в сучасному світі, де для цього потрібно підтримувати й поширювати процес "атомізації", індивідуалізації людей. У той же час для більш ефектної маніпуляції думками і настроями мас варто з'єднувати "сегменти" зв'язками і відношеннями, що не призводять до органічної єдності людей. Так дослідження, які проводилися за методологією А. Грамші, свідчать, що ефективним засобом для цього постає спорт, оскільки він породжує такі символи й уявлення, які об'єднуються дифузійними, не спрямованими ні до якого соціального єднання різних сегментів суспільства зв'язками, – від декласованих елементів до буржуазної еліти. Спорт створив особливий сплав загальної масової культури та повсякденної свідомості.

Методологія А. Грамші виражає суть діяльності створеної за ініціативою Н. Рокфеллера "Тристоронньої комісії", що є однією із найбільш закритих і впливових організацій тіншового "світового уряду". У неї входить біля трьох сотень членів із США, Європи, Японії, об'єднаних із метою "стабілізації" світового порядку через безперешкодний доступ транснаціональних корпорацій у всі країни світу, особливо у фінансову сферу й енергетику.

Існують дані, що, наслідуючі принципи вчення А. Грамші, західні держави вели підриг гегемонії соціалістичних країн у країнах Східної Європи. У США були написані сотні дисертацій про роль театру в руйнації культурного ядра цих країн. Там же досліджувалися засоби маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю.

Виданий у 1969 році в Нью-Йорку "Сучасний словник соціології" визначає маніпуляцію як вид застосування влади, при якому той, хто нею володіє, впливає на поведінку інших, не розкриваючи характеру поведінки, якої він від них очікує.

В одній із перших праць, присвячених маніпуляції свідомості, книзі соціолога із ФРН Гербера Франке “*Маніпульована людина*”, ми можемо прочитати, що під маніпулюванням у більшості випадків слід розуміти психічний вплив, який здійснюється таємно, спричиняючи шкоду тим особам, на яких цей вплив спрямований. Найпростішим прикладом тому може слугувати реклама.

Таким чином, маніпуляція – це *прихований* вплив, факт якого не повинен бути поміченим об’єктом маніпуляції. За цих умов до людей, свідомістю яких маніпулюють, ставляться не як до особистостей, а як до об’єктів, до особливого роду *речей*. Маніпуляція, таким чином, є частиною технології влади.

Маніпуляція здійснюється за допомогою інформації, що надходить до маніпульованих людей. Ця інформація може бути “упакована” у жестах, словах, вербальних текстах (друкарські тексти, промови, радіо- й телепередачі). Сюди ж можна віднести й проміжки між словами – паузи. Важливим є зміст, прихований в образах (картини, фотографії, кіно, театр тощо). Найбільш ефективним чином діють комбінації знакових систем, і при наявності знання цього мистецтва можна досягти величезного *синергійного* (кооперативного) ефекту просто за рахунок з’єднання різних “мов”.

Як вважають психологи, навіювання, на відміну від переконання, потрапляє в психічну сферу поза межами свідомості, входячи без особливої переробки як предмет пасивного сприйняття безпосередньо в сферу підсвідомості і кристалізуючись тут у вигляді неусвідомлених потягів, психологічних установок.

Для того, щоб проілюструвати дане положення, наведемо спогад С.Г. Кара-Мурзи, який пише про те, що коли він був дитиною, мати суворо забороняла вмикати радіо і слухати його ввівуха, не замислюючись над почутим, як це має місце у багатьох сім’ях. Коли хлопець обурився фактом такої тиранії, його мати пояснила: “Якщо хочеш – сядь і уважно слухай, думай над всім, що почув. А якщо не будеш прислухатися, то всі дрібниці залишаться у тебе в голові. Ти їх і *повторити не зможеш, а будеш у них вірити*”.

Можна говорити і про раціональне навіювання, котре полягає в тому, що людина не змінює свої переконання й оцінки, а змінює *об’єкт* оцінки, коли за допомогою відповідної маніпуляції у свідомості роблять підміну об’єкта судження, так що людина легковажно викрикує: “Ага, от воно що! От хто винуватий!” і т.п. Ця підміна здійснюється шляхом створення такого контексту, у котрому думки людини рухаються у бажаному для маніпулятора напрямку. На цьому механізмі заснована так звана “коментована преса”, суть якої полягає в тому, що повідомлення про певний факт супроводжується інтерпретацією коментатора, який пропонує читачу або слухачу декілька “розумних” варіантів пояснення.

Маніпуляція полягає не тільки в тому, щоб зруйнувати певні уявлення й ідеї, але й у тому, щоб сформувати нові ідеї, бажання, цілі на основі “службових” побудов, головне завдання яких *дестабілізувати сферу здорового глузду людини, викликати сумбур у думках та змусити людину засумніватися в стійких життєвих істинах*.

Особливість маніпуляції полягає й у тому, що в сучасному суспільстві природна мова стала замінюватися штучно сконструйованою, коли слова набули раціональності, очистилися від множини древніх змістів та сенсів, загубили при цьому “святість”. Це означало розрив з усією історією людства, адже раніше мова, за висловом М. Хайдеггера, “була найбільш священною з усіх цінностей”. Тепер же слова перетворюються на безособовий інструмент, позбавлений духу (як зазначав К. Маркс, “над мовою тяжіє прокляття бути сповненою духом”), на знаряддя панування. Мова позбавляється своєї конкретики, матеріальної пишномовності: як свідчать дані лінгвістів, перед Другою світовою війною з усіх слів, що людина почула в перші 20 років свого життя, кожне десяте слово вона чула із джерела, яке могла відчутти доторком, понюхати; сьогодні ж маємо обернену пропорцію, коли сучасна людина 9 із 10 слів дізнається з деякого “центрального” джерела, і, як правило, вони транслюються через мікрофон.

Отже, відрив слова від речі і прихованого в речі змісту був важливим кроком у руйнації всього впорядкованого Космосу, в якому існувала і міцно стояла на ногах людина традиційного суспільства (тобто людина середньовіччя і старожитності). Уживаючи сучасну мову, багато в чому позбавлену чуттєвого підґрунтя, людина почала існувати у розпорошеній дійсності, й у світі слів їй немає на що спертися. Створення цих “безкорневих” слів стало найважливішим засобом руйнації національних мов, засобом атомізації суспільства.

Особливо слід відзначити роботу зі словом фашистів, що у процесі “фанатизації мас” зробили ще один крок до розірвання зв’язку між словом і предметом. Дії фашистів можна назвати “семантичним тероризмом”, що призвів до розробки “антимови”, де застосовувалася особлива, спотворена, перекручена конструкція фрази з монотонним повторенням не пов’язаних між собою тверджень і заклинань, що підривають логічне мислення й будь-який здоровий глузд. Дуже часто слова, що мають невизначений зміст (“демократія”, “соціалізм”, “рівність”, “свобода” тощо), найбільш впливають на натовп.

Варто підкреслити, що природа маніпуляції полягає також у наявності подвійного впливу, коли поряд із повідомленням, яке відкрито транслюється, маніпулятор надсилає адресату “закодований сигнал”, сподіваючись на те, що цей сигнал розбудить у свідомій і чуттєвій сферах адресата образи, потрібні маніпулятору. Тут мистецтво маніпуляції полягає в тому, щоб спрямувати процес уявлення певним річищем, а людина при цьому не повинна відчувати цього прихованого впливу.

Ми говорили про слово – *логосферу*, крім якої існує *сфера образів – ейдосфера*. У маніпуляції зорові образи зазвичай використовуються поряд із текстом і цифрами, що дає багатократний синергетичний ефект, пов’язаний із тим, що тут з’єднуються різні типи сприйняття (значеннєвий та естетичний), що входять у резонанс і взаємно “розгойдують”, потенціюють один одного.

Тут можна говорити і про маніпуляцію масовою свідомістю на основі прийомів, які повертають людину у її історичне дитинство, що досягається на хвилі істерії і страху, невпевненості і терору. Так, наприклад, долаючи раціоналізм Нового часу, фашизм повернувся до древнього мистецтва з’єднувати людей в екстазі через величезне шаманське дійство, ускладнене міццю сучасного техногенного суспільства. При з’єднанні слів із зоровими образами виникла мова, за допомогою якої великий і розважливий народ перетворився на величезну юрбу візіонерів, як це мало місце у ранньому Середньовіччі. Сподвижник Гітлера А. Шпеєр згадував, як він використовував зорові образи під час декорації з’їзду нацистської партії в 1934 році: “За високими валами, що відмежовують поле, передбачалося виставити тисячі стягів усіх місцевих організацій Німеччини, щоб за командою вони десятками колонами ринули десятками рядами між рядами низових секретарів. При цьому і стяги, і блискаючих орлів на древках мали так підсвітити потужними прожекторами, що вже завдяки цьому досягався дуже сильний вплив. Але і цього, на мій

погляд, було недостатньо. Якось випадково мені довелося бачити наші нові зенітні прожектори, промінь яких піднімався на висоту в декілька кілометрів, і я вивпросив у Гітлера 130 таких прожекторів. Ефект перевершив політ моєї фантазії. 130 різко окреслених світлових стовпів на відстані лише 12 метрів один від одного навколо всього поля піднялися на висоту від шести до восьми кілометрів і злітали там, нагорі, у сяюче небесне склепіння, через що виникло враження гігантського залу, у якому окремі промені виглядали немов величезні колонии уздовж нескінченно високих зовнішніх стін. Інколи через цей світловий вінок пропливала хмара, надаючи і без того фантастичному видовищу елемент сюрреалістично відображеного міражу” [див.: 982, с. 58].

Величезну силу переконання в наш раціональний час мають не тільки слова, але й цифри, які виражають вершину формалізації мови, на яку Лейбніц покладав великі сподівання, вважаючи, що в той момент, коли буде формалізована вся мова, припиняться всі негаразди, а антагоністи сядуть за стіл один навпроти одного і скажуть: підрахуємо! Тут, як бачимо, автентична цінність, що не має кількісного втілення, підмінюється кількісним сурогатом (ціною). Даний момент знімає проблему морального вибору, замість якого виявляється процедура підрахунку, котрий можна *фальсифікувати*.

Можна говорити й про *акустичну сферу*, про світ звукових форм сучасної культури, який виявляє можливість “семантичного терору” (руйнації сенсорного підґрунтя слів), що використовує фонетичний аспект слова, у площині якого виявляється вплив тембру, ритму, висоти голосу й інших мовленнєвих характеристик. У тому числі можна відзначити й технологію впливу за допомогою різних шумів. На Заході створене нове явище – “демократія шуму” – таке звукове оформлення навколишнього простору, при якому пересічна людина практично не має достатніх проміжків тиші, щоб зосередитися і пов’язати окремі ланцюги перебігу думки. Ця обставина створює важливу умову беззахисності проти маніпуляції свідомістю. Еліта ж, навпаки, дуже високо цінує тишу і має можливість організувати своє життя поза “демократією шуму”.

Сфера запахів також має велике значення в системі маніпуляції. Слід сказати, що Захід повною мірою експлуатує запахи для зміцнення культурного ядра суспільства і пропонує багатющий “раціон” запахів, що досягається через потужні галузі промисловості – парфумерію і косметику, тютюнові вироби, напої. Дизайнери проєктують запахи ресторанів, готелів, аеропортів, навіть цілих кварталів [982, с. 62-63].

Можна відзначити й засіб маніпуляції, пов’язаний із *логічним мисленням* людини, у яке можна втручатися й спотворювати його програму, позбавивши людську істоту можливості робити правильні умовиводи: вносячи перекручування в логічний ланцюжок мислення, маніпулятор досягає того, що людина дезорієнтується, починає почувати свою безпомічність, шукати поводиря, потрапляючи у пастку потрібних маніпулятору умовиводів. За допомогою цих прийомів у багатьох людей можна відключити спроможність до структурного аналізу повідомлень і явищ, які *можуть замінюватися ідеологічною оцінкою*. З цією метою маніпулятори прагнуть створити скандальні, хаотичні ситуації для того, щоб об’єднати свої жертви тенетами абсурду, що нагнітають ситуацію штучної шизофренізації (тобто розщеплення) свідомості, яка, знаходячись перед перспективою дезінтегрованості, змушена вірити висновкам диктора, вченого, поета, політичного діяча.

Цікаво, що легше усього зруйнувати раціонально зорієнтовану свідомість. Якщо ірраціональна свідомість людини спирається на здоровий глузд, інтуїцію й ірраціональні уявлення (так звані архетипи колективного несвідомого К. Юнга), що дозволяють їй чинити опір “логічній маніпуляції”, раціональна (“інтелігентна”) свідомість виявляється особливо вразливою перед деякими видами маніпуляції. С.Г. Кара-Мурза наводить приклад того, що саме інтелігенція в період перебудови радянського суспільства виявилася найбільш вразливою до штучної шизофренізації з великим відривом від інших соціальних верств, найбільш стійким з яких було мислення селян. Наведено добре вивчений соціологами і психологами епізод – успішна маніпуляція свідомістю з боку компанії “МММ” (Мавроді). Це був свого роду великий експеримент. За допомогою зробленої за класичними західними канонами реклами велику вибірку громадян – 7% москвичів – переконали знести свої гроші ділкам з “МММ” без усякої розумної надії одержати їх назад. Знесли і ... загубили. Але навіть після цього 75% із них вірили Сергію Мавроді – і його обрали депутатом парламенту. Навіть після повного й остаточного краху 29 липня 1994 року тисячі людей стояли в черзі, щоб купити зі знижкою квитки “МММ”. Тут можна говорити про дію специфічного механізму *когнітивного дисонансу*, згідно з яким дві протилежні ідеї, на яких зосереджується людина, знімаються у десято третє, коли одна з ідей чи виштовхується, чи спотворюється та трансформується до змістового ряду ідеї-антагоніста [1952]. Тобто, якщо людина купила товар, який виявився неякісним, то вона має тенденцію перебільшувати якість цього товару, особливо якщо за нього заплачено великі гроші.

Декілька груп дослідників вивчали структуру мислення вразливих до логічної маніпуляції людей, відкривши при цьому феномен логічної “розщепленості” їхніх суджень. Під час опитування вкладників на запитання: “чи розумієте Ви, що такий прибуток, який обіцяв “МММ”, не можна реально заробити?” 60 % відповіли ствердно, розуміючи при цьому, що в реальному світі неможливо одержати такі високі дивіденди. Цікаво, що вкладники у “МММ” в основному склалися з представників науково-технічної інтелігенції у віці до 40 років. З них 67% – службовці, 9% – комерсанти (теж в основному колишні інтелектуали) і 6 % – робітники. Інші – пенсіонери і безробітні, що у відношенні до типу мислення розподіляються в тій же пропорції. Таким чином, співвідношення інтелігентів і робітників складає 13:1. І це не зважаючи на те, що реклама “МММ” як би орієнтована на простуватого робітника! [982, с. 65].

Відзначимо, що традиційні суспільства характеризуються розвитком ірраціонального засобу відображення й освоєння дійсності, у той час як сучасне суспільство базується на раціональному аналізі й логічному мисленні, яке має тенденцію нівелювати етичні й метафізичні цінності людства, що може призвести до виродження в нігілізм як тотальне заперечення будь-яких позитивних цінностей.

Розвиток раціонального, логічного способу відображення і освоєння дійсності в культурі сучасного суспільства призвів до поширення атомізованих уявлень й появи “мозаїчної культури”. Гі Дебор у книзі “*Суспільство спектаклю*” (1971) показав, що сучасні технології маніпуляції свідомістю спроможні зруйнувати в атомізованій людині знання, отримані від реального історичного досвіду, замінити їх штучно сконструйованою певним “режисером” системою знань та уявлень. У людини складається переконання, що головне в житті – видимість, яка формує дистанційовану від позитивних цінностей віртуальну реальність. Мозаїчна культура руйнує ірраціональне

мислення людей традиційного суспільства, продукує атомізовану дійсність, що характеризується низьким рівнем синергії, і тому – низькою життєвою активністю.

Перед небезпекіо знесення сучасна людина прагне охопити дану дійсність, що розщеплюється, узами змісту, пов'язати її воедино творчими асоціаціями. Дана обставина приводить до розвитку напрямку маніпуляції, заснованого на **принципі асоціації ідей**. Класик американської психології У. Джеймс окреслив основні асоціативні принципи, які використовуються в схемі маніпуляції: асоціація по суміщенню (зображення на одній рекламі двох функціонально близьких об'єктів, наприклад, банана і дитини, останній з яких сприймається некритично), асоціація несподіваних речей, що властиво сюрреалізму (коли печінка Венери Мілосської вибухає й занурюється в мінеральну воду, яку рекламують), асоціація по суміжності (текст складається з заміток, пов'язаних тільки тим, що вони надруковані поруч на одній сторінці), асоціації за фонетичною подібністю (ними користуються автори рекламних гасел і товарних знаків). За принципом контрасту відбувається “розхитування” почуттів людей, що полегшає їхню маніпуляцію, тому що чуттєва сфера менше всього піддається контролю з боку волі людини. На принципі контрасту побудовані соціальні метаморфози: злодійство священника, навіть маленьке, потрясає людину, а масштабне злодійство торгівця – анітрошки.

Принцип асоціації ідей пов'язаний із принципом **роздрібнення інформації**. М. Шіллер дає опис цієї технології. Якщо взяти, наприклад, принцип упорядкування звичайної телевізійної, радіопроеграми або компонування першої сторінки впливової щоденної газети, то можна помітити, що загальним для усіх них є повна різномірність матеріалу й абсолютне заперечення взаємозв'язку соціальних явищ, що висвітлюються. Дискусійні програми, що переважають на радіо і телебаченні, являють собою переконливі зразки фрагментарності подачі матеріалу, який розчиняється в рекламних оголошеннях, комічних трюках, інтимних сценах і плітках... Повна байдужість, із котрою замовники рекламної продукції ставляться до будь-яких політичних або соціальних подій, вриваючись у передачі незалежно від того, про що йде мова, приводить будь-які соціальні явища до рівня нічого не значущих подій.

Одною з умов успішної і начебто виправданої фрагментації проблем, які висвітлюються, є **терміновість, оперативність**, котрі посилюють маніпуляторні можливості поданої інформації. Щоденне, а то й щогодинне відновлення інформації позбавляє її якоїсь структури. Людина просто не має часу, щоб осмислити й зрозуміти, усвідомити повідомлення – вони виштовхуються іншими, ще більш новими. Помилкове відчуття терміновості створює відчуття незвичної важливості предмету інформації. Відповідно, слабшає спроможність розмежувати інформацію за ступенем важливості. Повідомлення, що швидко чергуються (такі, наприклад, як повідомлення про авіаційні катастрофи, розтрата, страйки тощо), заважають упорядкуванню оцінок і суджень. При такому стані речей розумовий механізм сортування й класифікації інформації, що за звичайних умов сприяє її осмисленню, не в змозі здійснити свою функцію. Мозок перетворюється на решето, у котре постійно потрапляє купа іноді важливих, але в основному “порожніх” інформаційних повідомлень. Крім того, **цілковита концентрація уваги на тому, що трапляється у дану хвилину, руйнує необхідний зв'язок із минулим, тобто позбавляє людину можливості використати ресурси свого досвіду**.

Говорячи про механізми маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю, можна аналізувати й “автоматизми” у сприйнятті й мисленні, суть яких складається в тому, що обмірковувати заново кожен ситуацію людині часто не вистачає ні психічних сил, ані часу. Маніпулятор може застосовувати ці автоматизми як “фільтри”, через котрі його жертви бачать дійсність [2523, с. 13-14].

Один із важливих принципів захисту від маніпуляції свідомістю полягає в “розм'якшенні” і руйнації стереотипних сценаріїв поведінки, розширення діапазону готових ідей і доступних прийомів.

Принцип стереотипу має багато спільного із принципом **соціального доказу**, відповідно до якого люди, для того щоб вирішити, чому вірити і як діяти в даній ситуації, **орієнтуються на те, чому вірять і що роблять в аналогічній ситуації інші люди**.

Варто сказати, що саме на основі принципу стереотипу ґрунтується комерційна реклама і торгова марка, адже часте повторення слів й образів створює стереотипне уявлення про високу якість певного товару і заганяє це уявлення в підсвідомість. Тому сам образ торгової марки (“Адідас”, “Мерседес” і ін.) може переконати нас у тому, що перед нами гарна річ.

Можна аналізувати й логічні стереотипи, що існують у вигляді завчених, цілісних умовиводів (“якщо А, то Б”).

С.Г.Кара-Мурза вважає, що для успішної маніпуляції суспільною й індивідуальною свідомістю необхідно мати надійну “картографію стереотипів” різних груп населення, тобто весь культурний контекст даного суспільства. У цьому зв'язку за приклад можна взяти дослідження американських спеціалістів, які працювали над вивченням умонастроїв впливових груп у закордонних країнах з метою впливати на них у бажаному для США напрямку.

Особливо важливим є використання стереотипів з метою **“захоплення аудиторії”**. “Захоплення” – це одна з головних операцій у маніпуляції свідомістю. У ході її виконання маніпулятор привертає, а потім утримує увагу аудиторії і “приєднує” її, тобто робить її прихильником своїх установок (створює відчуття належності до “ми”). На цій стадії маніпулятор підбудовується під стереотипи аудиторії, не суперечить їм. Його завдання полягає у завоюванні довіри (“ми з тобою однієї крові – ти і я”).

Зазвичай, у маніпуляції використовуються стереотипи, що вже відклалися у підсвідомості людини. Г. Лассуелл у книзі з теорії пропаганди писав, що завдання пропагандиста полягає скоріше в тому, щоб сприяти, ніж фабрикувати. Але використовуються готові стереотипи не прямо, а частіше завдяки прийому, який називають **каналізування** або **підміна стереотипу**. Наприклад, в антирадянській пропаганді дуже широко використовували почуття справедливості й порівняльний ідеал радянських людей. Стереотип ворожості до нетрудових прибутків поступово підмінили стереотипом ворожості, а потім й ненависті до партноменклатури як класу, що експлуатує народ. Активно був використаний цей прийом для розпалу національних конфліктів. Суть його в тому, що поступово змінюється контекст, у який умонтований стереотип й уява якоїсь соціальної групи. І ці маленькі зміни не суперечать звичним стереотипам. Таку думку висловлював ще Геббельс, коли говорив, що існуючі погляди аудиторії можуть бути спрямовані на нові об'єкти за допомогою слів, що асоціюються з цими поглядами.

Якщо вдасться створити й укоренити великий, сильний стереотип, його потім можна довго експлуатувати для різних цілей. Так, наприкінці 40-х і початку 50-тих років у США багато зусиль було витрачено для створення стереотипного уявлення про СРСР як “імперію зла”, що загрожує інтересам всіх американців. Цей стереотип лежав в

основі ідеологічного виправдання холодної війни проти СРСР. Потім він почав давати великі політичні дивіденди, оскільки багато дій США стало можливим виправдати необхідністю боротьби проти “червоної загрози” [982, с. 77-90].

Формування світоглядних та поведінкових стереотипів з їх наступною каналізацією пов’язане з методами формування психологічних установок, – такими, наприклад, як метод “кодування” (“якоріння”, “символізації”) психічних станів людини, відомий у психології, яка зазначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам соціальної символізації, за допомогою котрих ці стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки [591, с. 123; 2624]. Так стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) й одержати подальшу реалізацію в річці суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка “одягає” свій емоційний стан в “убрання” романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стану... пов’язана і з наявністю в тезаурусі суб’єкта певних лінгвістичних конструцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином” [591, с. 123].

Ці стани піддаються соціальній каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у нейро-лінгвістичному програмуванні (НЛП) використовується “якір” – стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворити переживання, яке мало місце в минулому, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити інпринтінг) жестом, дотиком або звуком із метою закріплення даного стану, який може бути викликаним за допомогою певного стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул поєднується із внутрішнім станом і формує павлівський нервовий часовий зв’язок. Якір може працювати у будь-якій сенсорній системі сприйняття (кінестетичній, візуальній, аудіальній) [2320].

Саме тому рекламодавці, політики, торговці прагнуть пов’язати у свідомості людей себе або свою продукцію з яким-небудь позитивним моментом. Інші індивіди (наприклад, спортивні уболівальники) також прагнуть асоціювати себе в очах людей із подіями, що мають позитивне забарвлення, і дистанціюватися від неприємних подій.

Особливо важливим є застосування деяких прийомів маніпуляції в *передвиборній кампанії* [982, с. 77-90, 133; 617, с. 160].

Слід сказати, що існує добре розроблена технологія “створення” політиків з опорою на стереотипи. Тут можна згадати жаргонне слово “розкручування”, що позначає певну систему методів просування на вищі політичні рівні людей, незалежно від особистих якостей або вже наявної популярності. Одним із складних стереотипів є *імідж* – спеціально побудований у ході цілої програми дій стереотипний образ політика або суспільного діяча, що має відповідати очікуванням людей, тобто активним стереотипам масової свідомості.

Упорядник промов Р. Ніксона в його виборчій кампанії 1968 року Р. Прайс писав, що задля “розробки” майбутнього політика треба змінювати не стільки саму людину-кандидата, скільки враження від неї, яке найчастіше залежить більше від засобів масової інформації, ніж самого кандидата. Як приклад можна навести факт широкої популярності, яку одержали кампанії по “створенню” Рейгана й Тетчер із “матеріалу”, що, здавалося б, ніяк не дозволяв сподіватися на успіх. *У певному сенсі ці передвиборні операції правлячих кіл (“неоліберальна хвиля”) стали переломним моментом в історії, оскільки вони з повною очевидністю показали, що будь-які демократичні ілюзії себе вичерпали. У “демократичному” західному суспільстві політики створюються і діють незалежно від інтересів і навіть настроїв основної маси виборців.*

Класичною операцією, що завершувала розробку технології “розкручування”, була виборча кампанія в сенат США “саморобного мільйонера” М. Шаппа в 1966 році, якого просував відомий фахівець із політичної реклами, президент американської асоціації політичних консультантів і власник великої рекламної фірми Дж. Нейполітен [див.: 982].

Слід сказати, що М. Шапп був енергійним ділком, який з 500 доларами у 1948 році розпочав виробництво телевізійних антен, що у 60-ті роки дало йому більше 12 млн. доларів прибутку. За просування в сенат він запропонував 35 тис. доларів.

Вивчивши об’єктивні дані, маніпулятор склав невтішний портрет: 1. Шапп не є відомий виборцям. 2. Шапп є євреєм (це не послужить приводом для поразки, але й не допоможе у виборах). 3. Він розлучений і одружений удруге. 4. Він не має привабливої зовнішності: маленький на зріст, згорблений, і коли посміхається, морщить ніс, як кролик. 5. У нього немає опори в будь-якій організації.

Дж. Нейполітен узявся не стільки заради грошей, скільки для відпрацювання певної маніпуляційної технології. Вивчивши обстановку, він вибрав головне гасло виборчої кампанії – “*Людина проти Машини*”. Була розроблена легенда про протиборство Шаппа з “апаратом” – босами демократичної партії, від якої йшов Шапп.

Був відзнятий півгодинний ігровий телефільм, що імітував документальність. За мішень для маніпуляції було взято “загальнолюдське” почуття недовіри й недоброзичливості до номенклатури й бюрократії. Фактично про Шаппа взагалі не йшлося, ролик просто ефективно розпалював антиноменклатурний психоз, а Шапп лише репрезентував Людину, яка кинула виклик Машині. У Пенсільванії, де він обирався, за декілька днів перед виборами фільм був показаний по телебаченню 35 разів. Шапп переміг на попередніх виборах, хоча ніхто з експериментаторів не припускав такої можливості. Хоча Шапп програв другий тур, отримані в ході цього експерименту дані, особливо щодо телебачення, розширили можливості маніпуляції.

Цікаво, що для Єльціна теж був обраний імідж “борця з номенклатурою”. Для цього не існувало ніякого “реального” матеріалу – ні в біографії, ані в особистих поглядах Єльціна. Він сам був навряд чи не найбільш типовим продуктом “номенклатурної культури”. Проте за дуже короткий термін і з невеликим набором примітивних прийомів (поїздка в метро, візит у районну поліклініку, “Москвич” у якості персонального автомобіля) певний імідж був створений і достатньо міцно ввійшов у масову свідомість. Навіть після 1992 року, коли Єльцин у побуті й у поведінці відкрито продемонстрував крайнє вираження номенклатурного барства, у масовій свідомості не зникло відчуття несумісності двох його образів.

Останніми роками *співвідношення рівня інтелекту і шансів людини на владу* привернуло увагу західних соціологів. У результаті численних досліджень й опитувань американські вчені дійшли цікавого висновку: *чим*

вищим є місце, яке посідається індивідом на інтелектуальній шкалі, тим менше в нього шансів на те, що суспільство прийме його як свого лідера. Якщо рівень його інтелекту є вищим, ніж у середнього громадянина на 30 пунктів, то він не зможе успішно здійснювати функції влади. Коли розрив виявляється досить великим, то, як вважають американські дослідники, людина стає об'єктом негативних емоцій з боку більшості, оскільки остання віддає перевагу людям при владі з тим же розумовим рівнем, як і масова людина. Тому, чим більш банальними й простими є вислови політичного лідера, тим більше це імпонує більшості, і тим більша підтримка йому забезпечена. Цей висновок відповідає практиці головних політичних діячів Заходу. Виступаючи перед виборцями, багато хто з них докладає зусиль, щоб не здаватися “занадто розумними” і тим не віджахнути більшості.

Ось чому в ході передвиборної кампанії майбутній британський прем'єр-міністр Гарольд Вільсон перед тим, як з'явитися на екранах телевізорів, п'ять разів виступав перед експериментальною аудиторією, і кожен раз у новій ролі: в одному випадку це був “переконаний соціаліст”, в іншому – “людина, що подобається жінкам”, у третьому – “простий хлопець, такий же, як всі ми”. І тільки після того, як була визначена та манера триматися, що повинна була викликати найбільшу симпатію слухачів, Вільсон з'явився на екранах телевізорів і розпочав свій виступ, що для мільйонів телеглядачів пролунав як блискучий, невимушений експромт, хоча останній у всіх його деталях був відрепетитованим десятки разів.

Подібна ж практика існує й у США. Політичним діячам, що виступають перед масовою аудиторією, рекомендується не згадувати про свою університетську освіту або вчене звання.

Як пише С.Г. Кара-Мурза, починаючи з 70-х років західна пропаганда стала широко використовувати імідж довірливості й щирості, за яким політик звертався до громадян на особистісному рівні, як такий же “добрий хлопець” із такими ж дефектами й хибам, із особистісною історією, схожою на біографії мільйонів слухачів або телеглядачів. Виник особливий жанр “автобіографій”, у який вбудовувався такий імідж. Наприклад, у 90-ті роки показували фільм Е. Рязанова про те, як Наїна Йосипівна Горбачова смажить котлети на кухні, чекаючи на прихід з роботи її чоловіка-президента.

Тут має місце технологія “приєднання” глядача, яка була заснована у великій серії соціально-психологічних експериментів. Так, в Англії в ході виборчої кампанії трьома групами виборців показували три різні телевізійні програми. В одній з них логічно і розумно за допомогою графіків і діаграм викладалася програма кандидата і ті блага, які її реалізація може принести населенню. В іншій давалися інтерв'ю з перехожими, що підтримували даного кандидата та його програму. У третій був показаний телефільм, у якому кандидат поставав у сімейному колі, у домашніх тапочках, допомагаючи дружині готувати їжу, а онуці – готуватися до уроків. Виміри ефективності впливу кожної телепрограми показали, що найбільша довіра до політика виникла в результаті дії третьої з них.

Приєднання через створення іміджу довірливості з установленням квазі-особистісних ставлень може спиратися на архетипи, що, здавалося б, недоречно збуджувати в конкретній політичній ситуації. У 70-ті роки в США була розроблена технологія під назвою “пряма пошта”. Суть її полягала в збиранні і комп'ютерному опрацюванні даних про потрібну аудиторію, а потім розсилання політиком особистих листів кожному адресату. Для адресатів із високим соціальним статусом використовувалися спеціальні сорти паперу, типографський набір, навіть тип чорнила на підписі (обов'язково сині, але різних відтінків), для масового адресата – ширвжиток. Все це змушувало прихильно ставитись до автора цих листів.

Як не дивно, тут принадою постає прохання допомогти грошима. При розробці цієї технології було багато знахідок. Наприклад, психологи виявили, що сума надісланого у відповідь зростає, якщо політик просить у листі конкретну суму, причому, йде від більшої суми до меншої, а не навпаки. Лист із двох сторінок робить більший вплив, ніж з однієї. Розсилати листи треба відразу ж після висування кандидатури, потім ефект втрачається. У 1984 році в той же день, коли Рейган оголосив про висування своєї кандидатури в президенти, його штаб розіслав 600 тис. комп'ютерних листів, у відповідь на які прийшло внесків на 3 млн. дол. Виявилося, що у середньому витрати на пряму пошту в 200 тис. дол. приносять внесків на 2 млн. дол. Але головним були не гроші, а величезний пропагандистський успіх: пожертвування розм'якшує серце американського виборця, активізуючи комплекс заступництва та дію механізму позитивного психологічного резонансу. Листи з особистим підписом політика, хоча багато хто підозрює тут імітацію, ефективно приєднують аудиторію до нього.

Відзначимо й відомий прийом “чорної пропаганди” для боротьби з конкурентами під час передвиборчого марафону. Ось один типовий приклад “чорної пропаганди”, що була використана під час передвиборної кампанії 1999 року: супротивники одного з кандидатів у депутати Держдуми від Єкатеринбургу, власника великого універмагу, у людних місцях міста роздали велику кількість запрошень від імені хазяїна відвідати його магазин і купити товари зі знижкою в 20 % (подарунок для виборців від багатого кандидата!) Такого подарунка він зробити не міг, і тяжке пояснення з роздратованими покупцями, та й уся ця історія не сприяли поліпшенню його іміджу.

Оскільки **емоційна сфера людської життєдіяльності** є найбільш древньою і сугестивною, то загальна принципова установка в маніпуляції масовою свідомістю полягає в попередньому “розкачуванні” емоційної сфери. Головним засобом для цього слугує створення або використання кризових явищ, аномальних ситуацій (технологічна катастрофа, криваве насильство, акції терористів, маніяка, релігійний або національний конфлікт, різке зuboжіння великих верств населення, значний політичний скандал тощо), що робить потужний вплив на почуття людей.

Один із фундаторів сучасної соціології, К. Манхейм відзначав, що в моменти глибоких криз відбувається **блокування здорового глузду** – спроможності людини розумно судити про положення справ і діяти, виходячи з цього міркування. Необхідність обмірковувати й розуміти події, що відбуваються, перетворюється в цей час у неспосібне навантаження, і людина намагається звільнитися від цієї необхідності, сховатися в сфері ірраціонального. Вона починає виявляти підвищений інтерес до окультизму, вивчати гороскопи, вірити астрологам, а її психологічний захист проти маніпуляції різко падає.

Багато досліджень присвячено **аномально високій сугестивності великих мас населення Німеччини після поразки в Першій світовій війні**. Масове зuboжіння і деморалізація призвели до патологічних змін суспільної свідомості і до незвичного легковір'я, що зробили німецький народ беззахисним проти найбільш грубої маніпуляції з боку фашистів. Навіть на благополучному Заході з метою підвищення ефективності маніпуляції поведінкою мас удаються до зuboжіння частини населення. Цю тезу можна проілюструвати подіями 1968 року в Європі. Як відреагувала правляча еліта на студентські заворушення 1968 року, які поставили під загрозу гегемонію буржуазної ідеології?

Духовні запити молоді переросли можливості західної “індустрії уявлення”. Перед елітою у наявності було два шляхи: або піти назустріч зростаючим запитам населення, зробити суспільство більш справедливим, або знизити, “придушити” ці запити, штучно створивши соціальні ускладнення, тобто повернути “вправо” і перетворити частину суспільства в програмовану юрбу. Як свідчать подальші події, можна припустити, що було вирішено “придушити запити”. Дослідження масової свідомості у Франції 70-х років засвідчили, що приблизно третина французів у своїх ціннісних орієнтаціях звернулася до цинічного прагматизму, націленого на “виживання”. Дослідники назвали цей новий стиль життя, який опанував молодими городянами і розповсюдився у всіх соціальних прошарках, “лісним реалізмом”, заснованим на страху перед економічними негараздами й кризою, на відмові від творчих цілей.

Аналогічно, на початку 70-х років у США вдалося впровадити в свідомість мас принцип: “не очікувати занадто багато від життя і задовольнятися тим, що є”. Для того, щоб знизити претензії і бунтарський дух певного прошарку населення, правляча еліта зумовила такий перебіг соціально-економічних подій (новий економічний курс одержав назву “рейгономіка”), котрий призвів до ускладнення життя пересічних громадян. Один із студентських лідерів США засвідчив, що у 60-ті роки неважко бути ідеалістичним і виступати за соціальні зрушення; на відміну від цього теперішні студенти до смерті налякані своїм майбутнім: розмір погодинної реальної заробітної плати, досягнувши найвищої точки в 1972 році, потім почав зменшуватися і до 1987 року скоротився на 60 %.

З метою маніпуляції масовою свідомістю використовуються й техніки, які експлуатують почуття, котрі у сфері традиційної моралі засуджуються (ревності, страх, заздрість, ненависть, самовдоволення), і які легко активізувати, тому що звільнившись від табу власної свідомості й соціальних норм, вони дуже важко підлягають внутрішньому самоконтролю і виявляються особливо бурхливо. Менш бурхливо, але більш стійко проявляються шляхетні почуття, що спираються на традиційні позитивні цінності. У маніпуляції ефективно використовується природне почуття жалю і співчуття до слабкого, беззахисного, потреба в заступництві. Загалом, можна сказати, що для маніпуляції свідомістю корисними постають будь-які почуття, якщо вони допомагають хоч на мить відключити здоровий глузд людей.

Особливо цінним в цьому відношенні постає найдавніше з почуттів – страх, що може стати чинником маніпуляції, коли, наприклад, розмір небезпеки, могутність “ворога” багаторазово збільшується. Тут слід відмітити “ядерний жах”, який багато років використовувався з маніпуляторною метою як у США так і у СРСР. Так на початку 50-х років експерти США вважали, що головну небезпеку для США складала вже не самі атомні й водневі бомби СРСР, а та паніка, що виникла б у випадку війни.

Можна говорити про різні конфігурації страху в різних народів, знання яких полегшує маніпуляцію. Так страхи японця і жителя Заходу багато в чому відмінні. Японцям не властиво боятися божої кари, оскільки у них практично відсутнє поняття смертного гріха як основного ірраціонального джерела страху в “культурі провини” Західного світу, на місці якої постає японська “культура сорому”, коли японці відчують сильний страх, розгубленість перед “чужими людьми”, особливо якщо це може привести до втрати їхньої гідності. Страх ганьби такий сильний в Японії, що тут дуже часті самогубства молодих людей через невдачі на вступних іспитах в університети.

Психологи, що вивчали феномен страхів під час Другої світової війни, дійшли висновку, що тоді американці відчували велику потребу в речах, які могли служити символом стабільності й безпеки, передбачуваності майбутнього, що отримало концептуальну оцінку у вигляді комплексу “бажання повернутися в дитинство”, символом якого була мати, котра надійно оберігає своє дитя від голоду, протидія якому постала у функції такого символу, як холодильник – гарантія того, що вдома завжди буде їжа, а тому спочинок і безпека. Звідси і феномен масового попиту на холодильники в США, який не підкріплюється ні економічними розрахунками, ані здоровим глуздом.

Отже, принципи маніпуляції масовою свідомістю пов’язані з роботою *уяви, уваги, пам’яті*. У цьому зв’язку К. Юнг писав, що якщо хтось уявить, що в нього є смертельний ворог і уб’є цього уявного ворога, то останній стане жертвою простої уяви, яка тут матеріалізувалася у реальну річ, що іноді страшніша, ніж епідемії й землетруси.

Важливо, що через уяву маніпулятор може впливати як на мислення, так і на почуття. А максимальною вразливістю перед маніпуляцією виявляється чинник поєднання двох “гнучких” аспектів психічної діяльності – уяви і почуття. На такому поєднанні базується один із найбільш потужних засобів впливу на суспільну свідомість – тероризм, значно підсилений ресурсами телебаченням, коли образ знівченої вибухом жертви може доводитися телебаченням буквально до кожної сім’ї, особливо коли цей образ “підставляє” на місце жертви самого телеглядача або його близьких. Це породжує бурю почуттів, які можуть бути вміло каналізовані в певне річище. Взагалі, саме на фоні фрустрації, страху, незадоволеності можна легко спрямувати увагу людини в потрібному напрямку, наприклад, на пошук “ворогів”. Отже, уява, підсилена засобами ЗМІ, розвиває сферу віртуальної, театральної реальності, формуючи “*суспільство вистави*”.

Так С.Г. Кара-Мурза зазначає, що усі люди сучасного світу стали немов би глядачами, затамувавши подих, спостерігаючи за складними перипетіями захоплюючого спектаклю, а сцена – це весь світ, що відкривається, коли невидимий режисер втягує спостерігачів у масовки, а артисти спускаються зі сцени в зал, коли люди втрачають відчуття реальності. Можна навести приклад “оксамитової революції” у Празі 1989 р. Тоді ні демонстранти, ані поліція не бажали виявляти агресивність. Єдиний улов світового ТВ: поліцейський замахається дубинкою на хлопця, але не б’є! І раптом убивають студента, що значно прискорює революційні події, і “кривавий диктаторський режим” Чехословаччини відразу здається: “демократія заплатила молодим життям за перемогу”. “Неживе тіло” “забитого диктатору студента”, яке під стрекіт десятків телекамер записали в машину “швидкої допомоги”, зіграв лейтенант чеського КДБ. Усі в університеті, де навчався “вбитий студент” переполошилися: там виявилось два студенти на ім’я і прізвище жертви. Кого ж з них убили? Зрозуміти було неможливо. Пізніше з’ясувалося, що жодного не було на місці: один перебував у США, інший, – десь у провінції. Спектакль був підготовлений кваліфіковано, але це вже нікого не хвилювало [982, с. 106-120].

Можна говорити й про механізм *маніпуляції увагою*, де головне завдання полягає, з одного боку, в залученні (і утриманні) уваги людей до повідомлення маніпулятора, з іншого, – у відвертанні уваги від деяких сторін реальності або деяких частин повідомлення, тому що часто виявляється кращим *не брехати, а домагатися, щоб людина не звернула уваги на “непотрібну” правду*. Ця теза знаходить підтвердження у дослідженнях маніпуляції увагою, які проводилися в 60-ті роки в США й засвідчили, що *інформаційне повідомлення, спрямоване проти якоїсь думки або*

ідеологічної установки, виявляється більш ефективним, якщо в момент його трансляції відвернути увагу одержувача інформації від змісту повідомлення. Одночасно у цьому випадку ускладнюється осмислення інформації одержувачем і протидія їй завдяки логічним контрдоводам. Так в одній серії експериментів студентам були показані два невеличкі фільми, де виголошувалась промова, яка переконувала глядача в тому, що студентські братства шкідливі; в іншому фільмі та ж промова давалася на фоні відеоряду, образ якого аж ніяк не був пов'язаний із текстом і відволікав увагу студентів від доказів, що містилися в промові. Результат дослідження свідчить про те, що у тих групах студентів, яких зміст промови істотно не торкався (ці студенти не належали до братств), різниці в зміні їхньої думки після перегляду обох фільмів виявлено не було. З іншого боку, члени студентських братств, які переглядали стрічку, піддалися впливу по-різному: більш вразливі до навіювання виявилися ті, хто дивився фільм з образами відеоряду, який відволікав їхню увагу.

У цілому з'ясувалося, що переконливі повідомлення найбільш ефективні при помірних рівнях відволікання уваги, а психологічний опір навіюванню виявився сильним при відсутності відволікання (тому що при цьому одержувач інформації виявляє високий ступінь підозрливості стосовно цілей оратора), але психологічний опір підвищується і при занадто сильному відволіканні (почуття підозри знову зростає).

Дослідження у галузі застосування телебачення засвідчили підвищення уваги телеглядачів тоді, коли камера віддаляється від центру події (від артиста, музиканта, оратора) і починає повільно ковзати по публіці, *вихоплюючи великим планом* то одну, то іншу особу (за допомогою цього прийому увага утримується на головному об'єкті). За таких умов, як ми вважаємо, реалізується принцип асиметрії півкуль головного мозку людини [707], коли сенсорна стратегія правої півкулі прагне наблизити зорове поле до спостерігача, а ліва – дистанціювати. Ось чому висмикування великим планом того або іншого об'єкта активізує роботу правої півкулі, що, як вважають деякі дослідники, активна під час гіпнотичного транс.

У цілому експерименти 60-х років підвищили ефективність маніпуляції в пресі і на телебаченні: газети розпочали застосування “калейдоскопічного” розташування матеріалу, розчинення важливих повідомлень плітками, суперечливими чутками, сенсаціями, барвистими фотографіями і рекламою, а телебачення стало по-новому komponувати відеоряд, точно підбираючи відволікаючі увагу образи.

Варто відзначити, що сильною відволікаючою дією володіють унікальні події – *безпрецедентні, неповторні, скандальні* (вбивства, катастрофи, скандали), які активізують емоційну сферу людини, пов'язану з активністю правої (гіпногенної) півкулі головного мозку людини. За допомогою цих подій у людей вдається активізувати увагу до бажаного об'єкта, коли саме під прикриттям сенсацій політики поспішають “провернути” свої справи. Зілюструвати принцип маніпуляції увагою можна за допомогою такого прикладу: фірма майже потроїла свої прибутки завдяки новій рекламі її сорочок: замість звичайного гарного усміхненого чоловіка у сорочку цієї фірми на рекламі був одягнений вовкуватий чоловік, кривий на одне око.

Механізм впливу на пам'ять реалізує процес відключення людської пам'яті, яка містить інформацію, пов'язану з її здоровим життєвим досвідом. Людина, що не пам'ятає нічого з історії свого народу, країни, сім'ї, як би випадає з цих спільностей і стає цілком беззахисною проти маніпуляції: якщо люди позбавилися реальності як зв'язаної неперервної сутності, то тепер вже будь-яку проблему можна сприймати хибно, поза реальним контекстом.

З іншого боку, людині завжди здається переконливим те, що вона запам'ятала, навіть якщо запам'ятовування відбулося у ході чисто механічного повторення настирливої пісеньки. На цьому принципі базується пропагандистська діяльність і опрацювання суспільної думки пресою. Геббельс писав, що постійне повторення є основним принципом усієї пропаганди. Зараз це можна сказати й про сучасну рекламу.

Вивчаючи особливості функціонування сфери уваги, дослідники виявили наявність критичного часового розміру (“часовий обсяг пам'яті”): цілісне повідомлення повинне укладатися в проміжок від 4 до 10 секунд, а окремі частки повідомлення – у проміжки від 0,1 до 0,5 секунди, оскільки для того, щоб сприйняти інформацію, яка не укладається в 8–10 секунд, людина прикладає особливе зусилля, і повідомлення може бути відкинута пам'яттю. Ось чому, якщо має місце маніпуляція у телепередачах, вони робляться таким чином, щоб довести відповідний текст до примітива, викидаючи з нього будь-яку логіку і зв'язаний зміст, замінюючи його асоціаціями, грою слів, нехай найпростішими метафорами. З іншого боку, інформація, що подається в короткі проміжки часу і не сприймається нашою свідомістю (не усвідомлюється нами), має тенденцію впливати на нашу підсвідомість. З цією метою повідомлення, що подається, може дробитися і квантуватися за часом (при цьому беруться до уваги дані електроритміки нашого мозку). Тут використовується й ефект мимовільного запам'ятовування, яке активне у цей момент: мимовільне запам'ятовування, “відлежавшись”, перетворюється спочатку на неясне, невизначене уявлення, а потім досягає згоди із свідомістю. Для того, щоб припинити цей процес, необхідно час від часу нагадувати людині початковий зміст твердження і причини, за якими воно було заперечено.

Маніпуляція увагою базується й на *техніці створення політичних міфів*, тому що міфічна картина світу пов'язана з роботою найбільш древніх, сугестивних шарів психіки (правої півкулі, яка сприймає та створює саме міфоепічну картину світу [1938]). Потрібно відзначити, що міф як такий практично невразливий і руйнується тільки іншим міфом, тому що він нечуттєвий до раціональних аргументів (які перероблюються лівою, абстрактно-логічною, раціональною півкулею мозку), його не можна заперечити за допомогою силіогізмів. *Тут для опору міфам особливе значення має філософське (аналітичне) знання.*

Особливо підкреслено значення так званих світлих міфів, таких, наприклад, як *європоцентризм*, що можна назвати позначкою-ідеологією Заходу, тому що в його рамках розвиваються і конфліктуючі між собою ідеології (наприклад, лібералізм і марксизм), які виходять з однакової картини світу і тих самих постулатів щодо історичного шляху Заходу (євроцентризм). У свій час народи Росії й України виявилися особливо схильними до цього міфу, коли у свідомість мас насаджувалася думка про те, що нам варто інтегруватися в “світову цивілізацію як кращу з усіх відомих”. З цим міфом пов'язаний так званий *технологічний міф*, який стверджує, що саме західна цивілізація створила сучасну культуру (філософію, право, науку, технологію), котра домінує у світі і визначає життя всього людства. За допомогою цього аргументу закликають до того, що земна цивілізація повинна піти шляхом розвитку західних наукових технологій та західного світобачення, які – це потрібно розуміти – відчужують людину від своєї внутрішньої природи в цілому. У цій смисловій площині знаходиться й *міф про гуманізм і правове свідомість Заходу.*

Маніпуляція свідомістю базується і на **“почутті юрби”**. Х.Ортега-і-Гассет у книзі *“Повстання мас”* пише про те, що індивід, схильний стати людиною маси і влитися в юрбу, – це людина, вирощена у школі певного типу, що володіє певним складом мислення і живе саме в атомізованому сучасному суспільстві масової культури. Це людина, що легко відмовляється від почуття відповідальності. У цьому їй допомагають політики, що застосовують “натовпотворення” як поведінкову технологію.

Фашисти прийшли до влади, зумівши на певний час перетворити розважливий німецький народ у юрбу – і вона ринулася в божевільний похід, забувши про совість, не зважаючи на здоровий глузд, не враховуючи наслідки. У молоді фашизм свідомо руйнував традиційні суспільні стосунки. Мало місце викорінення природних для підлітків культурних норм, заборон, підпорядкування і поваги до старших. Була вироблена філософія під назвою “а мені байдуже” або стиль “бродяги і фанфарона”, тобто хулігана. Наставники молодиків-фашистів заохочували вуличне насильство, ножі й касети. А сам фюрер заявляв дещо на зразок: “Так, ми варвари, і хочемо ними бути. Це почесне звання. Ми омолоджуємо світ”.

Можна говорити і про особливий вид юрби – **віртуальну юрбу**: населення розвинутих країн Заходу, вразливе до постійного впливу мас-культури і телебачення, перетворюється у величезну віртуальну юрбу, що, знаходячись біля телевізорів та моніторів комп’ютерів, стежить за лідерами і пророками, *не вступаючи з ними в діалог*.

Для ілюстрації суті атомізованого існування сучасної людини наведемо слова К. Ясперса, який писав, що “внаслідок уподібнення всієї життєвої діяльності роботи машини, суспільство перетворюється на одну велику машину, що організує все життя людей. Усе, що задумано для здійснення якоїсь діяльності, повинно бути побудоване на зразок машини, тобто повинно мати точність, окресленість дій, бути продиктованими зовнішніми правилами... Усе, пов’язане із щиросердними переживаннями і вірою, допускається лише за умови, що воно корисне для мети, поставленої перед машиною. Людина сама стає одним із видів сировини, що підлягає цілеспрямованому опрацюванню. Тому те, що раніше було субстанцією цілого і його змістом – людина – тепер стає засобом. Видимість людяності допускається і навіть потрібна, на словах вона навіть оголошується головною, але, як тільки мета того потребує, на неї найбільш рішучим чином зазіхають. Тому традиція тією мірою, якою у ній кореняться абсолютні вимоги, знищується, а люди у своїй масі уподібнюються піщинкам і, позбавлені коренів, можуть саме тому бути використані щонайкраще” [див.: 982, с. 143].

Маніпуляція виявляється найбільш ефективною, коли вдається ізолювати людину від того або іншого небажаного впливу, тотально впливаючи на неї певною інформацією. Тут може створюватися *ілюзія плюралізму каналів інформації*, коли має місце видимість різноманіття засобів масової інформації, коли може організовуватися навіть радикальна опозиція джерел інформації, що, проте, обмежує свою боротьбу з режимом питаннями, які прямо не торкаються суті головних програм маніпуляції. Тут можна говорити про практику **добору і просіювання інформації**: у західних засобах масової інформації, наприклад, практично відсутня серйозна інформація про Азію. Звіди надходять повідомлення переважно екзотичного (місячний Новий рік, карате, китайська кухня) або огидного характеру (секс-туризм, проказа, малярія, тероризм, релігійне насильство, привселюдна страта торговців наркотиків).

Зупинимось на **ідеологічній війні** як особливому типі ідеологічної маніпуляції. М. Лассуелл у *“Енциклопедії соціальних наук”* (1934) відзначив важливу рису цієї війни: вона “діє в напрямку розірвання уз традиційного соціального порядку”. У наставлянні армії США *“Ведення психологічної війни”* уводяться визначення таких операцій, як: 1. “Біла” пропаганда – пропаганда, що поширюється і визнається інформаційним джерелом або його офіційними представниками. 2. “Сіра” пропаганда – вона спеціально не ідентифікує своє джерело. 3. “Чорна” пропаганда – видається за ту, що виходить з іншого джерела, ніж справжня.

Можна відзначити і **семантичну маніпуляцію**, коли має місце вплив слів, семантика яких піддається спрямованій зміні й перекрученню. Так, під час війни США у В’єтнамі були розроблені методи побудови складних політичних евфемізмів, які є великими мовними конструкціями з точно обміркованими ефектами впливу на свідомість. Із мови були вилучені всі слова, що викликають негативні асоціації: *війна, бійка, зброя зі знищення живої сили*. Замість них були введені нейтральні слова: *конфлікт, операція, пристрій*. З 1965 року військові дії у В’єтнамі називалися в пресі “програмою умиротворення”: “одне село так завзято чинило опір умиротворенню, що зрештою було зруйноване”.

Отже, велике значення для маніпуляції має **телебачення** як засіб впливу на практично кожну людину, тому що воно входить у кожен будинок. Телебачення має властивість вилучати з подій правду і як загодно їх змінювати і режисерувати. Око телекамери, що може транслювати подію з максимальною правдоподібністю, перетворює її в “квазі-подію”, у спектакль: об’єкти камери діє таким чином, що змінює акценти і “вагу” подій і стирає межі між істиною і вимислом. Дослідження, які проводилися в США, засвідчили, що все більша кількість людей (особливо дітей і підлітків), виявляється нездатною розрізнити такий спектакль і реальне життя.

У часопису *“Шпігел”* у свій час з’явилося повідомлення про замовлене Бі-Бі-Сі психологічне дослідження, суть якого полягала в тому, що відомий англійський політичний коментатор Робін Рей підготував два варіанти виступу на одну й ту ж саму тему. Один варіант був хибним, інший – вірним. Обидва варіанти передавалися трьома видами повідомлень: були надруковані в газеті, передані по радіо, показані в телепрограмі. Читачів, радіослухачів і телеглядачів попросили відповісти, який варіант вони вважають правдою (відповіли 31,5 тис. чоловік). Розрізнили правду і неправду 73,3 % радіослухачів, 63,2 % читачів і тільки 51,8 % телеглядачів. Висновок: за самою своєю природою ТВ є таким, що правда і неправда в його повідомленнях практично нерозрізнені: в експерименті біля половини телеглядачів прийняли неправду за правду, але це означає, що така ж кількість людей прийняла правду за правду не тому, що розібралася в повідомленні, а випадково – як орел або решка. Тобто, правду свідомо не розрізнув тут практично ніхто.

Комп’ютерні фірми *“Ентл”, “Інтел”* і *“Х’ютелл Паккард”* фінансували дослідження психологічних станів користувачів **Інтернет**. Наприкінці 1998 року його результати були опубліковані в часопису *“The American Psychologist”* і навіть у газеті *“Нью-Йорк Таймс”*. Висновки такі: щогодини використання Інтернет у тиждень у середньому скорочує прями особисті контакти користувача на 2,7 % і збільшує на 1% його “депресивний потенціал”. Віртуальні людські стосунки, що встановлюються через Інтернет, не дають користувачу тієї теплоти і підтримки, які

виникають при прямих особистих контактах. Такий спосіб використання Інтернету посилює депресію й *ізоляцію* людини.

Відомий експеримент, проведений однією із рекламних агенцій США, що полягав в опитуванні, де просили висловити думку про один законопроект, який розглядав можливість зміни закону. Одну половину запитували: “чи вважаєте ви, що чинний закон варто змінити наступним чином...?” 60 % висловилися проти зміни закону. Іншу половину запитали: “Ви віддали б перевагу тому, щоб...?” – і далі давалася суть законопроекту. 70 % його підтримали. Різниця між двома анкетами була тільки в тому, що у другому було усунуте вираження “змінити існуючий закон”. Перша реакція розважливої людини на таку пропозицію – відкинути.

Розглянемо деякі з інших принципів маніпуляції масовою свідомістю.

Принцип замовчування мети, визнаними майстрами якого були якобінці під час Великої Французької революції: з усієї сукупності їхніх промов і текстів, що збуджували ненависть до старого режиму, абсолютно неможливо було обчислити той проект майбутньої життєбудови, який стояв за запереченням, оскільки якобінці свідомо замовчували свої наміри.

Принцип приниження проблеми, коли спостерігається підміна фундаментального, життєво важливого питання його другорядною, окремою стороною.

Принцип розсіювання енергій, а також відволікання уваги, який полягає в створенні цілого ряду конфліктів і суперечок з питань, що на фоні головної проблеми яйця виїденого не варті, – ознака того, що йдеться про кампанію маніпуляції свідомістю.

Принцип когнітивного дисонансу. Інша важлива умова успішної маніпуляції – замовчування *термінів* “перехідного періоду”. У маніпуляції широко використовується добре вивчена в психології властивість людського характеру – продовжувати розпочату справу, не зупиняючись на півдорозі, навіть якщо розкрилися невідомі раніше перешкоди, які часто навіть збільшують рішучість людей рухатися у хибному напрямку.

Розглянемо **основні симптоми прихованої маніпуляції і правила поведінки реципієнтів**, що повинні знизити нашу вразливість щодо впливу маніпуляторів [див.: 982, с. 434-442]

Мова. Як тільки політик або диктор починає говорити “пташиною” мовою, використовуючи малозрозумілі слівця (типу “ваучер”, “секвестр”, “конверсія”), значить можна сказати з великим ступенем вірогідності, що має місце певна маніпуляція: використовуючи незрозуміле слово, мають на меті придушити слухача фальшивим авторитетом “експерта”, або виконують роль шаманського заклинання, що має гіпнозуєючий ефект.

Емоції. Якщо політик або диктор починає “давити” на почуття, то це “пахне” підступом.

Сенсаційність і терміновість. Це технологія загальної дії, яка забезпечує “залас” і необхідний рівень знервованості, що підриває психологічний захист. Іноді створення штучного фону сенсаційності слугує якійсь конкретній меті, частіше усього для відволікання уваги.

Повторення. Це головний засіб певної ідеологічної пропаганди. Якщо раптом починають щодня мусолити одну й ту ж саму тему, або вживати ті ж самі словесні комбінації, то можна дійти висновку, що тут щось “нечисто”. Як писав М.Є. Салтиков-Шчедрін: “Горе, – думається мені, – тому місту, у якому на вулицях і в шинках без потреби скиглять про те, що власність священна; напевно, в місті цьому має відбутися нечуване злодійство!”.

Роздрібнення. Якщо політик або допомагаючі йому ЗМІ дійсно бажають пояснити громадянам якусь проблему й одержати їхню свідому підтримку в якомусь питанні, то вони завжди викладають цю проблему в *цілісній* формі, хоча й стисло. Проблема можна уподібнити організму – у неї є передісторія (“батьки”), вона виникає і розвивається, знаходить “родину і нащадків” (пов’язані з нею або породжені нею проблеми). Політик, що маніпулює нашою свідомістю, подає нам замість цілісної проблеми її маленький шматочок, та й його розпорошує на частини, щоб ми не змогли осмислити ціле і *зробити вибір*.

Вилучення з контексту. Це ознака, що є однотипною з попереднім принципом маніпуляції. Вилучаючи проблему з реального контексту, не говорячи про важливі зовнішні чинники, маніпулятор заганяє нашу думку й наше тлумачення проблеми в потрібний йому “вузький коридор”.

Тоталітаризм (монополія) джерела повідомлень. Вірною ознакою маніпулятивного характеру повідомлень є більш повне усунення небажаних джерел інформації і думок, що характеризує відсутність реального діалогу. Знаючи це, маніпулятори намагаються купити або виростити у власному колективі “підсаджених качок”, що нібито “сперечаються” із маніпулятором.

Тоталітаризм рішення. Тут йдеться про саму формулу вирішення певної проблеми, що навіюється аудиторії (“Іншого не дано! Конів на переправі не змінюють!”). Сама суть реального життєвого процесу в тому, що ми йдемо звивистим шляхом, і на кожному кроці зустрічаємо перехрестя, розгалуження шляху. І ми маємо *свідомо робити вибір*.

Змішання інформації та думки. Це є настільки грубим прийомом маніпуляції, що в європейських законах проти нього введені навіть обмежувальні норми. Людині, що приготувалася слухати повідомлення про факти, важко захиститися від думок, які диктуються їй паралельно з повідомленням про ці факти. Наприклад, вам говорять, що в метро Токіо хтось розприскав отруйну речовину зарин – і одразу висловлюється думка, що це зробили сектанти. А наавтра вже говорять: “сектанти, що розприскали отруйну речовину...”

Прикриття авторитетом. Коли як доказ на підтримку суто ідеологічного або політичного твердження використовується думка особи, авторитет і повага якої завойовані в цілком іншій, не пов’язаній з цим твердженням сфері, то це – типова маніпуляція.

Активізація стереотипів. Завжди, почувши у фразі явну або приховану апеляцію до якихось укоріненних у нас почуттів або психологічних чи світоглядних установок, варто швидко “прокрутити” в розумі іпостасі свого “Я” (тобто свої соціальні ролі) і зважити на те, яку з них використовує ідеолог.

Некогерентність висловлень, їхня неузгодженість. Дана ознака досить легко виявляється на інтуїтивному рівні, коли людині слід прислухатися до свого здорового глузду та відчутти: “щось тут не так”, “кінець з кінцями не в’яжуться!”

Розглянемо **правила поведінки, що можуть знизити нашу вразливість щодо впливу маніпуляторів**.

Усвідомлення реальної ситуації. Полягає в тому, що нам слід відчутти й усвідомити, що ми живемо в іншому світі, ніж раніше. Ми, образно кажучи, потрапили в “культурні джунглі”, де на нашу свідомість йде полювання.

Скорочення контактів. Треба старатися бути поза контактом із потенційним маніпулятором (“не ходити на збори нечестивців”).

Відхід від захоплення. Важливий етап маніпуляції – захоплення аудиторії, її “приєднання”, коли успіх маніпуляції неможливий без створення союзника в ширшому середньому світі адресата. Тут ефективним є такий простий прийом протидії, як переривання контакту, відхід від нього на деякий час. Навіть спритного маніпулятора спантелює людина, що виглядає нетямуючою і усе перепитує.

Зміна темпу. У програмі маніпуляції дуже важливим є темп. Маніпулятор досягає успіху, коли він випереджає процес мобілізації психологічних захистів організму, коли людині не вдається на свідомому рівні “схопити” сенс повідомлення. Тому таке велике значення в процесі маніпуляції мають сенсаційність й терміновість, “кавалерійська атака”. Тут слід збити цей ритм (“ранок вечора мудріший”). Це означає, що корисно переривати контакт, дати сирим думкам, почуттям і враженням “відлежатися”, щоб потім розпочати їхнє опрацювання “на свіжу голову”.

Відсіювання шуму. Маніпуляція успішна за умов “демократії шуму”, коли людину “бомбардують” потоком нікчемних повідомлень. Звідси висновок: отримавши повідомлення, у якому може бути прихована ідеологічна “контрабанда”, треба відфільтрувати шуми, які служать перешкодами у процесі обмірковування цього повідомлення. Краще на деякий час узагалі вирватися з потоку повідомлень, щоб обміркувати одне з них.

Непередбачуваність. Ефективніше всього маніпулювати свідомістю людини, мислення якої відповідає чіткому і суворому алгоритму. Якщо ж воно петляє, виявляє незвичну логіку і приводить до **парадоксальних висновків**, підібрати до нього ключ досить важко. Маніпулятори Заходу завжди дуже важко знаходили підхід до дикунів, китайців, африканців. Негри вже два сторіччя живуть у США, але дотепер вони “одомашнені” у малому ступені. Загалом, ефективним засобом відходу від захоплення й впливу маніпулятора є створення штучної непередбачуваності твоєї реакції (джерела інформації, засобу її переробки, логіки умовиводів, темпу взаємодії, типу висловлень і т.д.). Як писав К. Кастанеда, “коли ти непередбачуваний, ти невразливий” [1006]. Наприклад, можна спробувати свідомо затримувати або взагалі блокувати свої *автоматичні реакції*, тобто не дозволяти “грати” на своїх психологічних стереотипах.

Вимкнення емоцій. Більшість стереотипів, що використовують маніпулятори, сильно забарвлені емоційно. Навчитися вимикати емоції та їх контролювати – значить звільнитися від більшої кількості маніпуляцій сучасного світу.

Діалогічність мислення. Маніпулятори намагаються перетворити нас у споживачів ідей, у вухо, що слухає, і розширену зіницю, позбавити відкритого діалогу, тому що він руйнує мару. Тому можна ініціювати внутрішній діалог, тобто вести уявний діалог, “розмовляти із самим собою”

Створення контекстів. Навчитися мислити і сприймати інформацію в різноманітних контекстах, представляючи цю спроможність одному з прийомів маніпуляції (полягає в тому, що проблему прагнуть втиснути в штучно побудований контекст) – це означає розвинути у собі один з механізмів протидії маніпуляції.

Створення альтернатив. Маніпулятор зазвичай прагне перервати діалог й висловити вигідне йому рішення як таке, що не має альтернативи. Такому типу взаємодії слід відразу чинити опір.

Вмикання здорового глузду, перехід на іншу позицію, навмисна зміна соціальної ролі. Тут можна стати на позицію мудрої (здорової) людини і запитати себе: а як би в такій ситуації діяла вона?

Пошуки кореня проблеми полягають у тому, що людині, яка є жертвою маніпуляції, слід перейти на більш глибокий рівень трактування проблеми, котра за цих умов може постати зовсім в іншому світі.

Вмикання пам'яті, проєкція в майбутнє (вихід із ситуації “тут і тепер”). Пам'ять і передбачення (рефлексія майбутнього) – це основа психологічного захисту проти маніпуляції, ось чому пам'ять і здатність до передбачення є одним із головних об'єктів руйнівних дій маніпуляторів, які застосовують цілий ряд технологій, щоб витравити в нас почуття історичного часу й помістити нас у “вічне дійсне”, нав'язуючи нам особливий, замкнутий *видовищний час вистави*.

Зміна мови. Полягає у відмові від мови, якою потенційний маніпулятор викладає проблему, полягає у неприйнятті його мови, термінології, понять. Переказати те ж саме, але іншими словами, уникаючи будь-яких ідеологічних категорій, переказати грубо і кострубато, але в *абсолютних* поняттях, які можна трансформувати, перекласти в цілком земний, відчутний вигляд – “хліб”, “тіло”, “рідні”, “смерть” тощо, – це є досить ефективною протидією маніпуляції.

Розглянемо **концепцію впливу на індивідуальну та масову свідомість**, яку ми розробляємо. Філософською аксіомою став висновок про те, що взаємодія – це перше, з чим зустрічається людина, яка розглядає матерію, що рухається. А процес взаємодії матеріальних форм завжди виявляє феномен їхнього взаємного впливу. Зрозуміти фундаментальний механізм цього впливу, – значить осягнути сутність нашого світу, а тому відповісти на багато актуальних питань, що стоять на порядку денному сучасності, одне з яких – маніпуляція індивідуальною і масовою свідомістю у ідеологічних цілях.

Фундатор кібернетики Норберт Вінер зазначав, що у будь-якій системі найбільш активний її елемент, спроможний швидко змінюватися і перебувати в найрізноманітніших станах, є домінуючим. А синергетика, наука про відкриті нелінійні системи і принципи самоорганізації матеріальних форм, підтверджує, що саме у своїй біфуркаційній точці хаосу, як стану надактивності і безкінечної розмаїтості можливостей, система спроможна залучати величезні масиви енергії, що може підвищити рівень її організації і значно просунути на шляху еволюції. Отже, розмаїтість і активність – ось наріжні моменти як механізму ефективного впливу будь-якої системи на навколишній світ, так і процесу її внутрішнього вдосконалювання.

Інформаційне суспільство неможливо уявити собі без маніпуляції, яка найбільш ефективно використовується в рекламі, функції котрої сьогодні значно ширші ніж інформування споживачів про особливості тих чи інших товарів та можливості отримання певних послуг. Основна мета реклами (у вузькому розумінні) полягає, передусім, у формуванні психологічної установки на придбання певного товару (отримання певної послуги), іншими словами, – в маніпулюванні поведінкою людини шляхом використання психологічних технологій. Цікаво, що і конкуренція між виробниками у сучасному західному світі перемістилась, в основному, із сфери підвищення якості продукції у площину її реклами.

3. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Доречно відзначити, що сучасні технології маніпуляції використовують два типи сугестивного впливу на людину, які ми називаємо *сенсорно-психологічним та поведінково-ситуативним*. Розглянемо їх.

I. Сутність *сенсорно-психологічного впливу* полягає у використанні сенсорних подразників для формування відповідних психологічних установок. Пояснити сутність формування психологічних установок сугестивного забарвлення можна на основі концепції функціональної асиметрії діяльності півкуль головного мозку людини. Як відомо, підсвідома сфера людської психіки пов'язана з функціонуванням правої, а її свідомість – з роботою лівої півкулі [2212]. Є докази того, що в стані трансу, зокрема гіпнотичного, активною є переважно права півкуля [1014]. Саме вплив на “правопівкульову” психіку формує певні психологічні установки у людини поза контролем з боку її свідомості, зокрема спрямованість на придбання того чи іншого товару.

Можна констатувати, що будь-яка інформація, яка сприймається і при цьому не усвідомлюється людиною, може виступати у ролі сугестора певного типу. Тонкі невольовимі подразники здатні виступати у якості сугестивного фактору. Інформація, яка використовується у процесі маніпуляції індивідуальною і масовою свідомістю і яка звернена до нашої свідомості, може дублюватися впливом на праву півкулю, що перетворює цю інформацію на засіб сугестії, яка здатна формувати певну психологічну установку. Сказане добре ілюструється загальновідомим прикладом про 25-й кадр кінофільму, який “вкраплюється” серед інших 24 кадрів і не усвідомлюється глядачами, впливаючи на їх підсвідомість, а тому й на поведінку.

Ефект 25 кадру (або “кадру-невидимки”) виявляється не тільки в площині відео-, але й аудіоряду. У сфері цифрової технології опрацювання звука використовується принцип звукових зрізів, або принцип квантування звука за часом (мінімальна частота – 44100 зрізів за секунду, що сприймається людиною як безупинне звучання). Зрозуміло, що в такий аудіоряд, поданий як набір звукових зрізів, можна, за принципом ефекту 25 кадру, внести будь-яку звукову інформацію сугестивного характеру. Особливо гостро проблема відео- і аудіосугестії стосується дітей-телеглядачів, яким притаманна підвищена сензитивність.

Інтерес тут також представляє аналіз феномена “викликаних потенціалів” головного мозку, діяльність якого супроводжується біоелектричною активністю, що характеризується визначеними частотними параметрами (найбільше відомі ритми мозку від одного до декількох десятків коливань за секунду). Феномен “викликаних потенціалів” (біоелектричних коливань, що виникають у нервових структурах у відповідь на подразнення рецепторів або ефекторних шляхів) може використовуватися в технологіях сугестивного впливу на людину за принципом зворотного зв'язку. Суть цього впливу полягає в тому, що ті або інші психічні стани супроводжуються біоелектричною активністю мозку, що описується певними частотними характеристиками. Вони можуть бути відтворені із сугестивною метою за допомогою специфічних інформаційних носіїв, що сприймаються, будь-яким аналізатором почуттів.

Потрібно сказати, що “кадру-невидимка” може бути позбавлений зорової інформації, тобто бути абсолютно чорним. У такий спосіб може імітуватися світлове мигтіння на дискотечі, коли в зйомку урізуються чорні кадри на білому сюжетному фоні. Частоти коливання яркісного сигналу при цьому можуть збігатися з ритмами нейронної активності головного мозку людини, впливаючи на неї певним чином. Так у 1997 році в Японії від перегляду невинного з точки зору сюжету мультфільму біля 700 дітей і чимало дорослих потрапили в лікарні з епілептичними випадками.

Відома й інша сугестивна відеотехнологія: на стандартний телевізійний сигнал може бути накладене нове зображення, наприклад, геометрична фігура, що біжить по екрану і виписує концентричні кола настільки швидко, що людина на свідомому рівні її не помічає. Якщо людина встигає неусвідомлено схопити поглядом цю геометричну фігуру, то гра концентричних кіл її може заворожити. Тут спостерігається ефект поєднання сигналів на свідомому і підсвідомому рівнях сприйняття, що може “сугестувати” інформацію, яка сприймається на свідомому рівні.

Наведемо й приклад використання методу навчання іноземних мов І. Давидової. Вона використовує інформацію, що записана на магнітофонній плівці та подається слухачам. Ця інформація розподіляється серед двох каналів: вербального (частота звука тут є оптимальною для сприйняття) та екстравербального (частота звука тут вище порогу вербального сприйняття – понад 20 тис. герц). У межах вербального каналу інформація, яка подається, сприймається на рівні нормального сенсорного порогу слухового аналізатора. У межах екстравербального каналу інформація, що подається, сприймається на рівні, близькому до надпорогових відчуттів, та виступає у зв'язку з цим у вигляді фактору, що сприяє включенню механізмів сугестії. Ми вважаємо, що тут діє правило: те, що сприймається критично, на рівні лівопівкульової рефлексії, як правило, не може поставати як навіювання. Те ж, що сприймається не критично, на рівні правої півкулі мозку людини, може виступати сугестивним чинником. Не є секретом, що звук, поданий з екстравербальною частотою, а також звук, що позбавлений вербальної “конфігурації”, який не може нести вербальної (лівопівкульової) інформації, спричиняє сугестивний вплив на людину. У зв'язку з цим можна навести дані, які доводять, що інверсована мова (тобто мова, котра записана на магнітофонну плівку та відтворюється у зворотному порядку) може сприйматися людьми на підсвідомому рівні та справляти на них сугестивний вплив, спричиняючи деякі несподівані, але наперед програмовані реакції. Існує думка, що ряд відомих поп-груп використовує цей феномен, закликаючи своїх фанів до сатанізму, споживання наркотиків тощо [1548].

Таким чином, суть методу І. Давидової, який може використовуватися у маніпуляторних технологіях, полягає в тому, що людині пред'являється інформація на двох рівнях: на вербальному, де вона сприймається лівою, переважно вербальною півкулею [347, с. 140], та на рівні екстравербальному, підсвідомому, де інформація сприймається, головним чином, правою півкулею, функції якої пов'язані зі сферою підсвідомого [2478] (де ця інформація виступає як сугестивний чинник, як “керівництво до дії”). Ось чому спеціальний високочастотний сигнал (“subliminal message”), котрий подається екстравербальним каналом, може виступати у якості активізатора механізмів підсвідомого відображення та освоєння дійсності. При цьому даний високочастотний сигнал, як ми вважаємо, “віддзеркалює”, модулює вербальний сигнал, що подається на вербальному рівні і який, таким чином, може сприйматися не критично, що сприяє його засвоєнню.

Нагадаємо про ефекти синестезії у процесі переробки інформації аналізаторами чуттів [532], коли органи чуттів функціонують спільно, виявляючи феномен синергії. Якщо аналізувати особливості сприйняття інформації півкулями головного мозку, про що ми вже писали попередньо, то можна дійти висновку: інформація, що

використовується у процесі маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю, може бути проаналізована з позиції її належності до “правопівкульового” чи “лівопівкульового” інформаційного ряду. Лівопівкульову інформацію з метою створення сугестивного впливу доцільно дублювати подразниками правопівкульового ряду: мелодичною музикою, гарячою кольоровою гамою, а її графічне зображення слід розміщувати в лівому просторі зору (на лівому боці телевізійного екрана).

Багато лінгвістів приділяли особливу увагу ролі звуку [668; 669, с. 90]. Один з напрямків лінгвістики, *звуковий символізм*, який був предметом вивчення ще Платона та М.В. Ломоносова, засвідчує, що кожен звук має певне самостійне значення. Зв'язок матеріальної оболонки слова зі змістом давньогрецькою школою стоїків пояснювався принципом наслідування звуків. Платон у “*Кратили*” писав, що мовний колектив може обирати ім'я предмета, але при цьому свобода вибору обмежується властивостями предмета і властивостями звуків мови. Тут можна говорити про те, що “швидкі” предмети позначаються іменами, які містять “швидкі” звуки, “тонкі” предмети – іменами, в яких наявні “тонкі” звуки і т.д. М.В. Ломоносов в “*Кратком руководстве к красноречию*” відмічав, що часте повторення звука (букви) “А” сприяє зображенню чудовості, великого простору, глибини та висоти. Звуки ж “Е”, “І”, “Ю” надають зображенню ніжності та ласкавості. Слід сказати, що символічними властивостями володіють різноманітні феномени зовнішнього світу: малюнки, скульптура, кольори, рухи людського тіла, звуки. Наші голосові органи виробляють ті ж символічні рухи, що й частини нашого тіла. Так ми збільшуємо ступінь відкритості рота для того, щоб показати щось велике, і зменшуємо її задля показу малих розмірів чого-небудь [1287; 2795].

Сучасні вчені, що простежили вживання звуків у поезії на різних мовах виявили певні закономірності (коли, наприклад, сонорні звуки “М” і “Н” рідше зустрічаються у “агресивній” поезії, ніж у “ніжній” [538]). Крім того, символіка звуків здебільшого не усвідомлюється носіями мови [Журавлев А. П. Фонетическое] та має певну смислову мотивацію [842–844], виступаючи сугестивним чинником людської поведінки.

А.П. Журавльов та інші автори [842–844; 506; 507] переконливо демонструють мотивованість мовних знаків. Ціла низка вчених присвятила свої дослідження звуко-кольоровим відповідностям [915; 842–844]. О.А. Шулепова зіставила сприйняття англійських звуків англійцями та росіянами і дійшла висновку, що більшість звуків оцінені англо- та російськомовними інформантами ідентично [див.: 2528, с. 64]. Принципи символічної лінгвістики використовує сугестивна лінгвістика, що вивчає особливості сугестивного впливу мови на людину [2528]. Розуміння конкретного сенсорно-смислового навантаження звуків мови відкриває широку перспективу для розробки технологій маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю.

Отже, можна визначити наявність прихованої семантики в сфері вербальних та невербальних звуків. Зображення також мають подібну характеристику, оскільки люди, як свідчать дослідження, дають схожі набори якостей при характеристиці зображень, коли геометричні фігури виявляються такими, що наділені жорстко зчепленими комплексами властивостей, які реалізуються як емоційно-оцінюючі властивості [133, с. 108]. Цікаво, що гештальтпсихологія вважає: сенс та значення речей сприймаються таким же чином безпосередньо, як їх колір. Значення предмета “написано” на його “обличчі” [571, с. 204].

Звук є основним культурним і техногенним фоном життя людини. Зрозуміти суть впливу звуку – це значить багато в чому розібратися в проблемі впливу як такого.

За своїм визначенням, звук – це пружні хвилі, що поширюються в різноманітних середовищах і сприймаються людьми і тваринами. Вплив звуку, який характеризується різноманітними параметрами, на стан живого організму досліджується фізіологами і використовується в медицині.

Про вплив звуку на людину було відомо завжди. На Сході вважається, що світ був створений за допомогою фундаментальної вібрації “ОУМ”. У біблійному розумінні звук, слово також знаходиться біля джерел створення світу. “На початку було Слово, і Слово було в Бога”, – говориться в першому розділі Євангелія від Іоанна. Уся міфологія побудована на іменах, тобто звуковому вираженні форми. У більшості культурно-історичних традицій між ім'ям і змістом постає тотожність. Існує паралель між вченням про Логос у старогрецькій філософії і старохристиянських теоріях слова.

Всі найдавніші вчення земних цивілізацій містять у собі накопичений тисячоліттями досвід впливу звуків і, зокрема, музики на тварин, рослин і людей. Мудреці стародавності поклонялись Єдиній силі Душі, Мелодії і Пісні. Більшість древніх єгиптян культивувало музичні мистецтва і добре розуміло їхній вплив на людський дух. Музика застосовувалася в храмах для лікування нервових розладів.

У давній Греції Піфагор досліджував музичний лад і сформулював його в законі октав. Піфагор заснував науку про гармонію сфер, утвердивши музику як точну науку. Відомо, що піфагорійці користувалися спеціальними мелодіями проти ярості і гніву. Вони проводили заняття з математики під музику, тому що помітили, що вона благотворно впливає на інтелект. Платон, великий філософ стародавності й послідовник вчення Піфагора, вважав музику головним засобом виховання гармонічної особистості. Філософ дуже серйозно ставився до добору мелодій для прослуховування населенням. Наприклад, у праці “*Закони*” Платон розглянув вплив музичних мелодій на людину. Аристотель також вважав, що за допомогою музики можна певним чином впливати на формування людини і що музика спроможна робити відомий вплив на етичну сторону душі.

Історія зберегла відомості про те, що багато історичних постатей користувалися прийомами музичної терапії. Цар Давид своєю грою на арфі вилікував від депресії царя Саула. Ескулап гоїв радикуліт голосними звуками труби, повертав божевільним розсудливість. До музики, як до рятівниці, зверталися старозавітний музикант Імхотеп, єгипетський жрець Шебут-м-Мут. Великий лікар стародавності Авіценна називав мелодію немедикаментозним засобом лікування поряд із дієтою, запахами і сміхом. У III ст. до н.е. у парф'янському царстві був створений спеціальний музично-медичний центр. Тут музикою гоїли від туги і душевних переживань.

Цікаві результати отримані в дослідженнях музики народів Сходу. Відомо, що у китайців, індусів, також як і у древніх єгиптян, усі звуки в природі, а тому й музика як така знаходилися в прямому зв'язку з астрономією і математикою, тобто з планетами, знаками зодіаку, із сонячним і місячним плином і з числами.

В Індії існує Самма-Веда, одна з чотирьох Вед, що складається зі співів (rag). Індійські раги, яких нараховується близько 3500, здійснюються в суворо визначений час доби і року, оскільки психофізичний стан людини, що викликається рагою, повинен, як вважалося, відповідати конкретній ситуації, яка складається у природі і космосі.

Вважалося, що Всесвіт “звучить”, але звичний людський слух не уловлює небесних звучань, їх відтворює музика – відбиток й відлуння космічної гармонії. Людина, як частка Всесвіту, настроюючись за допомогою прекрасних мелодій на гармонійні звучання Космосу, здобуває, як пишеться у древніх трактатах, духовні сили і фізичне здоров'я. До цього розуміння музики поступово приходять і сучасна наука. Починаючи з XIX сторіччя вона за допомогою експериментальних досліджень нагромадила чимало цікавих відомостей про вплив музики на людину і живі організми. Інтенсивно вивчався вплив музики в останні десятиліття XX сторіччя. Експерименти ведуться в декількох напрямках: вплив окремих музичних інструментів на живі організми; вплив музики великих геніїв людства; індивідуальний вплив окремих творів композиторів; вплив на організм людини традиційних народних, а також сучасних музичних напрямів. Поступово накопичуються наукові дані, що підтверджують знання древніх про те, що звук та, зокрема, музика – наймогутніше джерело енергій, які впливають на людину. Ще в XIX сторіччі І. Догель довів, що під впливом музичних звуків як у тварин, так і у людини змінюється кров'яний тиск, частота скорочень серцевого м'яза, ритм і глибина подиху. Відомий російський хірург академік Б.В. Петровський використовував музику під час складних операцій: відповідно до його спостережень під впливом музики організм починає працювати більш гармонічно. Видатний психоневролог академік В.М. Бехтерев вважав, що музика позитивно впливає на подих, кровообіг, усуває втоми і надає фізичну бадьорість. З 1969 року у Швеції існує музично-терапевтичне товариство, завдяки співробітникам якого усьому світу стало відомо, що звуки дзвону, які містять у собі резонансне ультразвукове випромінювання, за лічені секунди вбивають тифозні палички, збудників жовтухи і віруси грипу, що під впливом певних типів музики прискорює свій рух протоплазма клітин рослин.

У московському центрі “Ейдос” музикотерапія використовується для лікування цукрового діабету. Було встановлено, що між рівнем цукру в крові і психічним станом існує прямий зв'язок. Таким чином, змінюючи і регулюючи свій психічний стан, людина може змінити рівень цукру в крові. Тут велике значення мають аудіокасети з записом звуків природи: шуму прибою, співу птахів, рокоту океанських хвиль, розкотів грому, шуму дощу. Учені з Гетингемського університету в Німеччині провели цікавий експеримент: випробували на групі добровольців ефективність засобів для сну і магнітофонні записи коливкових пісень. На подив спеціалістів, мелодії виявилися набагато ефективнішими, ніж медикаменти: сон після них був міцним і глибоким.

Особлива увага, як уже відзначалося вище, приділяється впливу музики великих геніїв-класиків і взагалі класичної музики на живі організми. От лише деякі спостереження. Творець музичної фармакології американський учений Роберт Шофлер радить з лікувальною метою слухати всі симфонії Чайковського й увертюри Моцарта, а також “Лісового царя” Шуберта, оду “До радості” Бетховена. Р. Шофлер підтверджує, що ці твори сприяють прискоренню видужання. Учені із Самарканда дійшли висновку, що звуки флейти-піккало і кларнета покращують кровообіг, а повільна і неголосна мелодія струнних інструментів знижує кров'яний тиск. На думку французьких учених, “*Дафніс і Хлоя*” Равеля може бути прописана особам, що страждають на алкоголізм, а музика Генделя “стабілізує” поведінку шизофреніків. Класична музика прекрасно впливає на формування кісткової структури плоду. Під звуки гармонійної музики дитина, що перебуває в лоні матері, буде гармонічно духовно і фізично розвиватися. Музичні вібрації впливають на весь організм, вони благотворно впливають на кісткову структуру, щитовидну залозу, масажують внутрішні органи, досягаючи глибоко лежачих тканин, стимулюючи кровообіг. Слухаючи окремі класичні твори, вагітні жінки виліковуються від серцево-судинних захворювань, різноманітних нервових розладів. Особливо рекомендується слухати майбутнім мамам твори Моцарта. Спеціалісти вважають музику Моцарта феноменом в галузі впливу музики на живі організми. Відомо й про позитивний вплив музики Моцарта на людський інтелект. У свій час Гете відзначав, що йому завжди працюється краще після прослуховування скрипкового концерту Бетховена.

Останнім часом з'явилося багато музичних напрямків і більшість з них, відзначають дослідники, діють руйнівним чином на живі організми. Якщо класична музика прискорює зростання пшениці, то рок-музика – навпаки. Якщо під впливом класичної музики збільшується кількість молока у матерів, що годують, то під впливом рок-музики воно різко знижується. Взагалі, рослини і тварини віддають перевагу гармонійній музиці. Наприклад, дельфіни з задоволенням слухають класичну музику, особливо Баха; почувши класичні твори, акули збираються з всього океанського узбережжя (що мало місце під час одного експерименту); рослини і квіти під класичну музику швидше розправляють своє листя і пелюстки. Під звуки ж сучасної рок-музики корови лягають і відмовляються їсти, рослини швидше в'януть, а людина захарашує свій життєвий простір хаотичними вібраціями.

Західні медики ввели у свій лексикон новий діагноз – “музичний наркоман”. Американські лікарі на чолі з ученим Р. Ларсеном підтверджують: повторюваний ритм і низькочастотні коливання бас-гітари сильно впливають на стан спинномозкової рідини, і як наслідок, на функціонування залоз, що регулюють секрети гормонів; істотно змінюється рівень інсуліну в крові. Отримані результати руйнівного впливу на людський організм надголосних звуків. Подібну музику спеціалісти називають “музикою-убивцею”, “звуковою отрутою”. Швейцарські вчені довели, що після рок-концерту слухачі, що побували на ньому, реагують на подразники в 3–5 разів гірше, ніж звичайно. Професор Б. Раух підтверджує, що прослуховування рок-музики викликає виділення так званих стрес-гормонів, які стирають значну частину інформації, що зберігалася у мозку.

Слід зазначити, що так звана *психологія суб'єктивної семантики* містить багато інформації, котра допомагає осмислити проблему сугестії [133]. Експерименти, що були проведені з виявлення “актуальних координат досвіду”, дозволили дійти висновку про існування “комплексів перцептивних універсалій” [133].

Подібно звукам людської мови, які семантично мотивуються, і дискретні візуальні елементи мають мотивуватися та можуть бути оцінені в рамках вербальних описів, які вкладаються у семантичні шкали сили – слабкості, доброти – жорстокості та ін. Таке мотивування характерне не лише для звуко-візуального, але й для тактильного аспекту сприйняття інформації, коли зображення можуть отримувати характеристики, притаманні тактильній модальності (так геометричні фігури можуть бути не тільки добрими чи злими, але й шорсткими, теплими та ін). Тут можна стверджувати й про зв'язок звуку з кольором, який також може впливати сугестивним чином. Суттєво, що перехідні півтони, що є нечітким, “сугінковим” вираженням кольорової гами, співвідносяться, як ми вважаємо, з функціями правої півкулі і тому мають сугестивний вплив. Цей феномен використовують експресіоністи.

О.Р. Лурія повідомляє про експерименти Г.В. Гершуні, результати яких “відкривають для наукового пізнання “коло підсвідомих явищ”. Йдеться про фіксацію нашими зоровими та слуховими рецепторами таких мікрозмін

об'єкта, які не потрапляють в поле чіткого усвідомлення. Їх аналіз робиться пізніше і підсвідомо. У результаті чого зміни, що фіксуються суб'єктивно, оцінюються як "інтуїтивно пізнані" [1382, с. 87-88].

Для того, щоб поглибити розуміння феноменів, що нами розглядалися, слід залучити концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, які виступають своєрідним психосоматичним фокусом її організму [604, с. 44–53, 138]. Як зазначалося, права півкуля є субстратом підсвідомої, а ліва – свідомої психічних сфер людини. Крім того, деякі дослідники вважають, що у стані гіпнотичного трансу активною є переважно права півкуля, яка має більшу генетичну зумовленість, на відміну від лівої, та є більш древньою в філо- та онтогенетичному розвитку. Все це свідчить про те, що вплив на правопівкульову психіку здатний формувати певні психологічні установки.

Особливості функціонування півкуль мозку виявляють досить просту сенсорно-когнітивну схему сприйняття світу, коли все "континуальне" сприймається переважно правою, а все "дискретне" – лівою півкулею. При цьому у поле аналізу можуть потрапляти практично всі елементи оточуючої дійсності, такі як ідея, звук, запах, колір, форма, рух тощо.

Отже, якщо правопівкульова інформація сприймається у якості сугестії (принцип позитивного зворотного зв'язку), то лівопівкульова інформація, особливо коли вона репрезентується як вербально-логічна, виявляється критико-аналітичною, рефлексивною (принцип негативного зворотного зв'язку) в тому розумінні, що вона існує у вигляді суб'єкт-об'єктних опозицій, тобто ґрунтується на законах логіки, таких як закон виключного третього ("або – або"). Тому будь-яке твердження будь-чого у прихованому вигляді несе в собі заперечення дещо іншого. Принцип заперечення, у свою чергу, виявляє вибірковість поведінки та актуалізацію волі, що діє за правилом негативного зворотного зв'язку, "від протилежного" (П.В. Симонов). Тобто, воля є не чим іншим, як "демоном протиріччя", чи заперечення, що є когнітивною основою для формування межі між позитивними та негативними моментами дійсності, а це, у свою чергу, дозволяє людині відокремити внутрішнє від зовнішнього, "Я" від "не-Я" та сформувати особистісний принцип егоцентризму, який кристалізується, як бачимо, саме на базі знаково-вербального, лівопівкульового аспекту людини.

Лівопівкульова інформація тим більше буде викликати негативно-критичний відгук у людини, чим більше у неї розвинутий лівопівкульовий (шизотимний) початок психіки. Тому суто лівопівкульова (усна чи письмова) інформація має тенденцію зустрічати опір у значній частини дорослого населення. Ось чому деякі рекламні щити прямо не закликають до купівлі певного товару знаково-вербальним чином. Вони містять зображення товару, що рекламується, на фоні тверджень чи закликів, які, здається, прямо не пов'язані із зображенням товаром. Наприклад, на щиті, який рекламує сигарети, міститься зображення молодих людей у суспільстві з великою сигаретною пачкою та фразою "лови момент", смисл якої прямо не пов'язаний з товаром, що рекламується. А традиційна фраза, котра тут подається "Міністерство охорони здоров'я попереджає: паління шкідливе для вашого здоров'я" виявляється такою, що несе лівопівкульове, критико-аналітичне значення і викликає опір (!), тобто не виконує свого призначення.

Другий важливий момент технології впливу на індивідуальну і масову свідомість пов'язаний з *принципом сензитивності*. Сензитивні (критичні) періоди (чи "нормальні кризи розвитку"), де створюються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", який в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації [1107, с. 478]. Сензитивні періоди виявляються у моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (під час стресу, наприклад), а також в моменти коливання уваги, коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх чинників і постає об'єктом їх дії. Останнє часто не усвідомлюється людиною, що створює необхідні передумови для маніпулювання її поведінкою та поглядами.

II. Розглянемо *поведінково-ситуативний тип сугестивного впливу на людину*. Він ґрунтується на певних принципах інформаційного маніпулювання поведінкою людини.

Це принципи: 1) *автоматичної послідовності*, 2) *взаємного обміну*, 3) *соціального доказу*, 4) *авторитету*, 5) *прихильності*, 6) *дефіциту*. Розглянемо кожен з цих принципів, згідно з концепцією "психології впливу" Р. Чалдіні [2523].

1. Етологи звернули увагу на те, що в поведженні представників багатьох видів тварин часто мають місце жорсткі автоматичні поведінкові моделі, чи *автоматичні послідовності дій*, що є подібними до автоматичного реагування у людей. Як у людей, так і у тварин дані моделі поведінки, як правило, приводяться в дію певним елементом інформації, що відіграє роль "спускового гачка" і часто вважається дуже цінним, оскільки дозволяє індивіду приймати правильне рішення без ретельного і повного аналізу всіх елементів інформації в конкретній ситуації. Перевага такого стереотипного реагування полягає в його ефективності й "економічності", оскільки тут індивід зберігає свій час, енергію і розумовий потенціал. Недоліком такого реагування є можливість помилок, які можуть мати негативні наслідки для людини. Реагуючи тільки на окремих елемент доступної інформації (навіть якщо цей елемент має стрижневе значення), індивід може зробити помилку, особливо якщо він реагує автоматично, без міркувань. Можливість помилки зростає тим більше, коли інші індивіди використовують цей механізм задля того, щоб змусити "жертву" чинити бажані для них вчинки. Один з прикладів автоматичної дії індивідів пов'язаний з тим, що людина може дотримуватися поширеного стереотипу "добрий товар коштує дорого".

2. Відповідно до думки соціологів і антропологів, одна з основних, найбільш поширених норм людської культури втілюється в правилі *взаємного обміну*. Відповідно до цього правила, людина намагається певним чином відплатити за те, що їй надала інша особа. Покладаючи на "одержувача" зобов'язання чинити відповідний акт у майбутньому, правило взаємного обміну дозволяє одному індивіду надавати щось іншому з упевненістю, що це щось не буде цілком утраченим. Ця впевненість уможливорює розвиток різноманітних видів тривалих взаємовідносин між людьми. Правило взаємного обміну часто змушує людей підкорятися вимогам інших. Суть однієї з улюблених "прибуткових" тактик так званих "професіоналів поступливості" полягає в тому, що треба дещо дати людині перед тим, як попросити її про відповідну послугу, яка є більш цінна, ніж перша. Відомий і інший спосіб змусити людину піти на поступки за допомогою правила взаємного обміну. Замість того, щоб першим зробити послугу, котра призведе до відповідної віддачі, індивід може піти на поступку, що підштовхне опонента до відповідної відступки. В основі такої тактики лежить примус до обміну взаємними поступками. Почавши з надзвичайно завищеної вимоги, яка в обов'язковому порядку буде заперечена, людина потім може з користю для себе відступити до більш реальної вимоги. Р. Чалдіні ілюструє даний принцип наступним чином: "Якось до мене на вулиці підійшов хлопчик 11–12

років. Він сказав, що продає квитки на щорічне святкування бойскаутів за п'ять доларів кожний. Я відмовився. Тоді хлопчик запропонував мені замість квитків купити декілька плиток шоколаду по долару за плитку. Я купив пару дорогих плиток, хоча я і не люблю шоколаду. Отут ми бачимо роботу принципу: один з наслідків правила взаємного обміну полягає в обов'язку сплачувати послуги, що були нам зроблені. Проте іншим наслідком цього правила є обов'язок йти на поступки стосовно того, хто поступився нам" [2523, с. 49].

У рамках принципів *взаємного обміну, автоматичної послідовності і дефіциту* можна говорити про правило "*послідовності зобов'язання*". Р. Чалдіні розповідає про феномен розпродажу дитячих іграшок:

"Як відомо, торговельний бум для компаній, що виробляють іграшки, припадає на різдвяні свята. Потім настає помітний спад у торгівлі. Люди вже витратили суму, призначену для купівлі подарунків, і непохитно чинять опір благанням своїх дітей щодо придбання нових іграшок. Трудність полягає не в тому, щоб змусити дітей попросити придбати іграшки після Різдва. Проблема в тому, щоб переконати батьків, що вже достатньо витратились, купити ще декілька подарунків для завалених іграшками дітей. Що можуть зробити фірми, щоб спровокувати таку неймовірну поведінку? Деякі збільшують масштаби рекламної кампанії, інші знижують ціни під час спаду. Проте такі заходи не дають належного ефекту. Деякі виробники іграшок знайшли оригінальне рішення, що не потребує збільшення витрат на рекламу. Це рішення засноване на розумінні могутньої тяги споживачів до послідовності. Якимось у січні, – розповідає автор, – я зайшов у найбільший у місті магазин дитячих іграшок. Після того, як я купив там занадто багато подарунків для свого сина місяць тому, я запрявся не заходити в подібні магазини дуже довго. Проте я знову знаходився в цьому місці, бажаючи придбати для свого сина ще одну дорогу іграшку – електричний гоночний набір. Перед вітриною я випадково зустрів колишнього сусіда, що купував сину ту ж саму іграшку. Дивно, але ми майже ніколи не зустрічалися раніше. Фактично останній раз ми бачилися рік тому в тому ж самому магазині, коли ми обидва купували синам після Різдва дорогі подарунки – того разу роботи, що ходили, розмовляли і спустошували гаманці. Ми посміялися над таким збігом. Коли я розповів про все своєму другу, який працює у фірмі, що виготовляє іграшки, він роз'яснив мені феномен цього збігу. Деякі компанії досягають підвищення рівня продажу у січні й у лютому: вони починають перед Різдром активно рекламувати по телебаченню певні іграшки. Діти, природно, хочуть одержати те, що вони бачать, і вивуджують у батьків обіцянки подарувати їм ці іграшки на Різдво. Ось тут і вступає в дію оригінальний план компанії: вони поставляють у магазини недостатню кількість іграшок, обіцяних батьками своїм дітям. Більшість батьків виявляють, що потрібні іграшки розпродані, і вимушено замінюють їх іншими рівноцінними подарунками. Звичайно, виробники іграшок забезпечують безперерйне постачання магазинів множиною різноманітних заміників. Потім, після Різдва, компанії знову починають нав'язливо рекламувати "дефіцитні" іграшки. Це змушує дітей бажати обіцяних іграшок особливо сильно. Вони починають бігати за своїми батькам і рюмсати. Тим більше, що батьки колись обіцяли купити дану іграшку. І ці батьки врешті-решт купують обіцяну іграшку" [2523, с. 49].

У контексті принципу *взаємного обміну і автоматичної послідовності* можна говорити й про "*тактику заманювання*". Агенти з продажу автомобілів використовують такий трюк: спочатку заниження ціни, а потім підвищення її до моменту остаточного підписання угоди. Покупцям пропонується ціна, що на сотні три-чотири є нижчою, ніж у конкурентів. Проте продавець ніколи не дозволить відбутися подібній угоді. Єдина ціль такої привабливої пропозиції – змусити клієнта *вирішити* купити машину. Як тільки покупець приймає рішення, продавець починає чинити ряд дій, спрямованих на те, щоб викликати в покупця почуття особистої відповідальності у відношенні даної машини – заповнюється множина різноманітних форм, докладно обговорюються умови фінансування, іноді покупцю пропонують протягом дня поїздити на новій машині до підписання контракту. Потім щось трапляється. Іноді виявляється "помилка" у підрахунках – можливо торговець "забув" додати вартість кондиціонера, і покупець повинен докласти декілька сотень доларів до ціни. Отже, машину можна одержати тільки заплативши чотири сотні додатково, що у контексті ціни у багато тисяч доларів не виглядають надмірною витратою. До того ж торговець підкреслює, що ціна не є вищою, ніж в інших автомагазинах.

Отже, психологи виявили, що більшість людей прагне бути і виглядати послідовними у своїх словах, думках і справах. В основі цієї схильності лежать, як вважає Р. Чалдіні, три чинники. По-перше, послідовність у діях високо оцінюється суспільством, яке спрямоване на те, щоб бути *впорядкованою* сутністю. По-друге, послідовна поведінка сприяє ефективному вирішенню різноманітних задач у повсякденному житті. По-третє, орієнтація на послідовність створює можливість для формування цінних стереотипів у складних умовах сучасного існування. Послідовно дотримуючись раніше прийнятих рішень, людина може не опрацьовувати всю наявну інформацію у стандартних ситуаціях. Замість цього вона повинна просто пригадати раніше прийняте рішення і відреагувати відповідним чином.

При цьому надзвичайно велике значення має початкове зобов'язання. Узявши на себе зобов'язання (тобто зайнявши визначену позицію), люди схильні погоджуватися з вимогою, що відповідає даному зобов'язанню. Тому багато "професіоналів поступливості" намагаються спонукати людей із самого початку зайняти позицію, що відповідає тій поведінці, якої вони пізніше будуть від цих людей вимагати. Рішення про прийняття зобов'язань, навіть помилкових, мають тенденцію до "самозбереження", оскільки можуть "створювати власні точки опори". Люди часто придумують нові причини і виправдання, щоб переконати себе в необхідності виконання вже прийнятих зобов'язань. У результаті деякі зобов'язання продовжують діяти навіть після того, як обставини, що їх породили, змінюються. Цей феномен лежить в основі надзвичайно ефективної тактики "*заманювання*".

3. Відповідно до принципу *соціального доказу*, люди, для того, щоб вирішити, чому вірити і як діяти в даній ситуації, орієнтуються на те, чому вірять і що роблять в аналогічній ситуації інші люди. Схильність до імітації притаманна як дорослим, так і дітям [2523, с. 173]. Ця схильність виявляється при здійсненні найрізноманітніших дій, таких, як ухвалення рішення що-небудь купити, пожертвування грошей на добродійні акції і навіть звільнення від фобій. Принцип соціального доказу може бути застосований із метою спонукати людину підкоритися тій чи іншій вимозі, коли її інформують, що багато інших осіб (чим більше, тим краще) погодилися з цією вимогою. Принцип соціального доказу є найбільше діючим за наявності двох чинників. Одним із них є *невпевненість*. Коли люди вагаються прийняти рішення у певній ситуації, наслідки якої вважаються ними невизначеними. Ці люди схильні наслідувати дії інших в цій ситуації. Другий чинник, при наявності якого принцип соціального доказу справляє найбільший вплив, полягає у феномені *подібності*. Люди більшою мірою схильні наслідувати тих, хто на них схожий. Докази потужного впливу вчинків "схожих інших" на дії людей містяться у статистиці самогубств, зібраних соціологом Д. Філіпсом [2786]. Ця статистика засвідчує, що після широкого висвітлювання засобами масової інформації випадків самогубств достатньо велика кількість тривожно настроєних індивідів, так чи інакше схожих на самогубця, вирішують звести рахунки з життям.

4. Проведені дослідження схильності людей до покори доводять, що товариство в цілому робить сильний тиск на своїх окремих членів з метою спонукання їх до згоди з **вимогами авторитетів**. Наприклад, як показують дослідження, багато нормальних, психічно здорових індивідів, діючи всупереч власній волі, готові заподіяти іншим людям сильний біль за наказом авторитетної людини, що нібито проводила психологічні експерименти. Покора авторитетам часто використовується людьми як раціональний засіб ухвалення рішення. Крім того, люди схильні автоматично реагувати на символи авторитету (титули, одяг, марка автомобіля тощо).

5. Люди віддають перевагу погодженню з тими індивідами, які їм знайомі і симпатичні, до яких вони відчують **прихильність**. Однією з характеристик людини, що впливає на ставлення до неї оточуючих, є її фізична привабливість. Це сприяє завищенню оцінки інших людських якостей, таких, як талановитість, доброта, розум. Привабливі люди здаються більш переконливими і їм потрібно витратити менше сил для того, щоб змінювати думки інших і отримувати бажаний результат. Ще одним чинником, що впливає на наше ставлення до людини і на ступінь нашої поступливості, є подібність. Нам більше подобаються схожі на нас люди, і ми більш охоче погоджуємося з вимогами саме таких людей, часто неусвідомленим чином. Також помічено, що нашу прихильність викликають люди, що розсипають нам похвали. Ще один чинник, що може формувати наше ставлення до людини або предмета, – це близьке знайомство з ними, особливо якщо контакт має місце за обставин, які викликають позитивні емоції. Можна говорити й про такий чинник, що впливає на ставлення людей один до одного, як наявність асоціацій. Рекламодавці, політики, торговці прагнуть пов'язати у свідомості людей себе або свою продукцію з якимось позитивним моментом.

6. Відповідно до **принципу дефіциту**, люди більшою мірою цінують те, що є менш доступним. Цей принцип часто реалізується з метою отримання вигоди в таких методиках досягнення поступливості, як тактика обмеження кількості або тактика встановлення крайнього терміну. Принцип дефіциту робить на людей сильний вплив тому, що, по-перше, оскільки речі, які важко придбати, звичайно бувають ціннішими, оцінка ступеня доступності предмета часто є раціональним засобом оцінки його якості. По-друге, коли речі стають менш доступними, ми втрачаємо частину своєї свободи. Відповідно до теорії психологічного реактивного опору, ми реагуємо на обмеження свободи підвищенням бажання мати її (поряд із товарами і послугами, з нею пов'язаними) у повному обсязі. Психологічний реактивний опір сприяє виникненню в нас певної мотивації протягом усього нашого життя. Принцип дефіциту впливає не тільки на оцінку предметів і переживань, але і на оцінку інформації. Дослідження показують, що обмеження доступу до інформації змушує людей особливо сильно прагнути досягти цього доступу в повному обсязі, а також змушує їх ставитися до даної інформації більш прихильно. Обмежена інформація є більш переконливою. Принцип дефіциту справляє на людей найбільш сильний вплив у двох випадках. По-перше, дефіцитні предмети підвищуються в ціні, коли з'ясується, що вони тільки що стали такими; по-друге, обмежені ресурси мають на нас найбільший вплив тоді, коли ми через них конкуруємо з іншими людьми.

Отже, бажання заволодіти річчю, що є предметом конкуренції, часто буває всепоглинаючим. Покупці на значних розпродажах звичайно відчують сильну емоційну напругу. Під впливом конкурентів вони щосили намагаються роздобути товари, які в іншому випадку, швидше, просто зневажили б.

Один із істотних моментів процесу маніпуляції свідомістю полягає в тому, що тут, як писав Е. Фромм, грань між фантазією та реальністю стирається; людина при цьому з одного боку “знає”, що використання, наприклад, того чи іншого сорту мила не призведе до казкових змін в її житті, але “другою половиною свого Я вірить у чудо. Має місце роздвоєння особистості між реальністю та ілюзією” [2448, с. 71]. Як свідчить сьогоденна практика, за допомогою такої маніпуляції людською психікою можна впливати і на глобальні економічні процеси.

ДОДАТОК В

ОСНОВИ НЕЛІНІЙНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ

Головні аспекти цього матеріалу знайшли відображення у книзі [Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир, 2002], де ще у 2002 році робився висновок про глобальну соціально-економічну катастрофу, до якої наближалось людство. Прогнози справдилися, що дає підставу ретельно вивчити висновки статті "Основи нелінійного прогнозування", яка пропонується на суд читачеві.

Я не вірю, що взагалі існують такі речі, як "влада" або "рішення". Мені важко знайти приклад, коли б я застоював владу або приймав рішення. Звичайно, я постараюся, щоб це виглядало цілком інакше в моїх мемуарах... Проте в дійсності усе відбувається зовсім не так. Існує якесь накопичення великих і малих подій... поки ваше рішення не виявляється визначеним ними. Рішення, що приймаєте ви, є попросту вашою реакцією на одну з цих подій... Ви занадто у великій мірі знаходитеся у полоні подій.

В. Черчіль

...за дивним устроєм речей, завжди незначні причини родили великі події, і, навпаки, – великі починання закінчувалися незначними наслідками. Який-небудь завойовник збирає всі сили своєї держави, воює декілька років, полководці його прославляються, і нарешті, все це закінчується придбанням клаттика землі, на якому не має місця посягти картоплю; а іноді, навпаки, два які-небудь ковбасники двох міст поб'юються між собою за дурницю, і сварка охоплює нарешті міста, потім села, а там і цілі держави.

Н. В. Гоголь ("Старосвітські поміщики")

Президенти є маріонетками в чужих руках. Рішення ухвалюють не Єльцин, Клінтон або Ширак – у них немає більше влади. Реально економічною владою на цій планеті володіють ті, хто завдяки комунікаційній мережі цифрової технології контролюють і змінюють всю економіку так, як їм це зручно.

А. Менегетті

<i>О вещь душа моя!</i>	<i>Так, ты – жилица двух миров,</i>
<i>О сердце, полное тревоги,</i>	<i>Твой день – болезненный и страстный,</i>
<i>О, как ты бьешься на пороге</i>	<i>Твой сон – пророчески неясный,</i>
<i>Как бы двойного бытия!..</i>	<i>Как откровение духов...</i>

Ф. Тютчев

*Мы пьем из чаши бытия с закрытыми глазами,
Златые омочив края своими же слезами;
Когда же перед смертью с глаз завязка упадет
И все, что обольщало нас с завязкой исчезает, –
Тогда мы видим, что пуста была золотая чаша,
Что в ней напиток был – мечта и что она – не наша!*

М. Лермонтов

Переможцеві сісти я дам на Моєму престолі зі Мною, як і Я переміг був, і з Отцем Своїм сів на престолі Його

Ісус Христос (Апокаліпсис, перша глава)

Не некто не престоле восседает, кто чужд тебе и отдаёт приказы, а это ты, преображенный духом. Здесь ты таков, каким ты должен быть, когда свершится Путь Преображенья

В. Сідоров ("Сім днів в Гімалаях")

*Мефістофель Фаусту:
"Чи достатньо ти знайомиий з порожнечено?"*

І. Гете

*Каждый сам находит пред рождением
Для себя родителей. Избравши
Женщину и мужа, зажигает
В их сердцах желанье и толкает
Их друг к другу. То, что люди
Называют страстью и любовью.
Есть желанье третьего родиться.
Потому любовь земная – бремя
Темное. Она безлика
И всегда во всех себе подобна.
И любовники в любви невинны:
Нету духам в мир иного входа,
Как сквозь чрево матери. Ключарь же
Сам не знает, для кого темницу
Юдоли земной он отпирает.
Вечный дух, сливающийся с плотью.
Сразу гаснет, слепнет и впадает*

*В темное беспмятство. Отныне
Должен видеть он очами плоти.
Помнить записями вещества.
Потому, входящий в жизнь, вначале
Пробегаёт весь разбег творенья:
В чреве матери он повторяет пляску
Древних солнц в туманных звездодвертях.
Застывая в черный ком земли,
Распускается животной, дремной жизнью
Незапамятного прошлого: покамест
Все кипенье страстных руд и лав
Не сжмается в тугой и тесный узел
Слабого младенческого тела,
И, прорвав покровы черных уз
С раздирающим, бессильным криком
Падает на дно вселенных - землю.*

М. Волошин

Розглянемо події, що мали місце в Америці в серпні 2001 року під кутом зору нелінійного прогнозування, оскільки це дозволить нам дійти висновку про серйозну системну кризу, яку зараз переживає технократичне західне суспільство. Цей висновок ґрунтуються на так званому *нелінійному принципі аналізу історичних подій*, що відмінний від лінійного пояснювального принципу, який базується на класичній науковій парадигмі пізнання світу, котра вчить, що світ є конгломератом відносно ізольованих один від одного локалізованих у просторі і часі предметів і явищ (подій), що взаємодіють за принципом лінійної причинності. У її межах причина передуює наслідку, виявляючи цілком однозначний взаємозв'язок, коли певна причина завжди викликає певний же наслідок чи наслідки.

Значимим, що на зміну класичній науковій парадигмі пізнання й освоєння світу зараз приходять нова постнекласична нелінійна парадигма. Відповідно до неї світ є цілісним утворенням, де усі його статичні й динамічні елементи не тільки органічно взаємозалежні, але й, утворюючи *синергійну єдність*, у принципі не мають суворої просторово-часової локалізації й уподібнюються хвилям, коли дискретна подія може перетинати значні відрізки простору та часу і проектуватися в різних процесуальних обличчях, що, як правило, не мають видимих родинних рис і виступають одна стосовно іншої певними індикаторами, які релігійна свідомість охрестила провісниками або знаками.

При такому аналізі причина та наслідок можуть змінюватися місцями, а світ виявляється розділеним на окремі елементи лише в класичному наближенні, тому що тут кожен процес пов'язаний абсолютно зі всіма світовими процесами, коли окрема подія в

принципі не локалізується й здатна викликати резонанс у найвіддаленіших “кутках” Всесвіту. Тому й трактування тієї або іншої події виявляється багатозначним і точно невизначеним.

Таке розуміння взаємозв'язку подій відповідає реаліям сучасної фізики, у розумінні якої, як писав В. Гейзенберг у книзі “Фізика і філософія” (1958), світ поділяється не на різноманітні групи об'єктів, а на різноманітні групи взаємовідношень, коли єдине, що піддається тут виокремленню, є типом взаємовідношень, а світ постає у вигляді складного переплетення подій, у якому різноманітні різновиди взаємодії можуть чергуватися, накладатися або сполучитися один з одним, визначаючи при цьому текстуру цілого.

Таким чином, єдність світу передбачає єдність й хвильового (неперервного) та корпускулярного (перервного) його аспектів (що співвідносяться з потенційною й актуальною нескінченністю), які теоретично перманентно переходять один у одного через певну граничну точку, що “примиряє” їх як протилежності, подібно до того, як, на думку Д.Бома, свідомість та матерія взаємозалежні, але між ними немає причинних зв'язків; вони являють собою вкладені один у одного проєкції “більш вищої реальності”, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді [див. 9, с. 200; 2]. І.Прігожин пише про можливість існування “більш тонкої форми реальності”, яка охоплює “законои та ігри, час та вічність” [10, с. 216]. Тут можна навести й думку М.Борна та Н.Бора, які вважали, що поняття душі і тіла знаходяться у відношенні доповнення і не зводяться одна до одної [3, с. 434]. Такий погляд на предмети дозволяє перебороти класичну картезіанську парадигму мислення та пізнання світу і перейти до цілісно-причинного, тоталогічного, холістичного світорозуміння.

З огляду на вищезазначене, відмінності лінійного та нелінійного типів прогнозування полягають головним чином у тому, що вони інтерпретують різні аспекти процесуального світу. Лінійне прогнозування в основному зайнято аналізом процесів до певного моменту їхнього переходу через так звану точку біфуркації, де той або інший процес зазнає докорінної якісної зміни. На цьому проміжку розвитку, коли процес виявляє лише кількісні зміни, можна цілком задовільно пророкувати подальші перипетії його перебігу. Проте напрямок якісної зміни, що визначається в точці біфуркації, можна екстраполювати лише на підставі прецедентів, тобто вже наявного досвіду аналізу процесів, що перетнули біфуркаційну фазу. Якщо ж такого досвіду немає (що має місце в контексті аналізу макросторічної процесів), то лінійне прогнозування виявляється неспроможним визначити, у якому напрямку буде розвиватися процес, що перейшов через трансформаційний біфуркаційний бар'єр. *На зміну йому приходять нелінійне прогнозування, що базується на нелінійній парадигмі пізнання світу, яке виявляється спроможним виокремлювати семантичні (символічні) параметри процесів, вільних від біфуркаційних перекручувань й відбиваючих інформацію про деякі глибокі ідеальні метапроцеси, що координуються космологічним принципом антропологічної співпричетності, тобто принципом єдності буття та свідомості.*

Розвиток нелінійної парадигми пізнання світу було викликано цілим рядом наукових відкриттів, що не уклалися в прокрустове ложе класичних уявлень. Виявлені на початку ХХ століття Б.Расселом, Ж.Рішаром, К.Греллінгом, А.Ейнштейном й іншими антиномії пізнання та парадокси буття поставили під сумнів правомірність існування фундаментальних понять найбільш “точних” наук, таких як логіка та математика. Принцип “самоочевидності” наукових аксіом виявився недостатнім стосовно відкритихся протиріч та принципових неузгодженостей в основах математичної теорії множин, стосовно результатів, отриманих в області неевклідових геометрій та нетрадиційних логічних систем, стосовно парадоксів корпускулярно-хвильових властивостей світла й ін. Дослідники дійшли висновку, що пряме сприйняття буття, котре втілюється в абстрактних поняттях та законах, виявляє зневагу деякими боками реальності, при описі котрої наука втратила якусь глибоку сполучну ланку, а такі незвідні один до одного феномени, як матерія і свідомість можуть бути, як ми вже відмічали, лише вкладеними одна в одну проєкціями більш фундаментальної сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді.

З позиції нової наукової парадигми світ розглядається як єдине ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей. Квантова фізика виявила феномен принципової методологічної ізоморфності єдиного й множинного, однозначного й багатозначного, коли світ на його макрорівні може членуватися на дискретні об'єкти, але на фундаментальному квантовому рівні являє собою єдиний нерозривний комплекс, у котрому такі поняття й категорії, як єдине та множинне, частина та ціле, просте та складне, внутрішнє та зовнішнє не диференціюються, а квантові системи корелюють за принципом неспричинного, несилowego зв'язку [12]. На квантовому рівні людина (спостерігач) виявляється нерозривно пов'язаною зі світом й постає його *буттєвим ініціатором*, тобто породжує світ лише однією своєю присутністю. Тут маємо “принцип співучасті” сучасної фізики (яка говорить, що фізичні об'єкти принципово невіддільні від їхнього сприйняття нашою свідомістю, від нашого впливу на ці об'єкти), що втілюється в *антропному космологічному принципі*, котрий виходить із розуміння людини як активної й органічної частини космосу й Всесвіту [11, с. 335]. Антропний принцип (антропні космологічні аргументи [6]), або принцип космологічного доповнення [8, с. 12], ґрунтується на факті, встановленому астрофізиками: виникнення розумного життя випливає зі структури фізичного світу й особливостей розвитку останнього. Але можливість виникнення цієї структури наближається до нуля, тому варто припустити, як вважають учені, що або одночасно існують усі можливі світи, що тільки можна уявити (в одному з яких мав місце визначений збіг, узгодження множини чинників та параметрів), або що існує якийсь прихований принцип, який організовує Всесвіт певним чином [7, с. 132–155]. Справа в тому, що множинна фізичних величин і фізичних констант, що характеризують наш Освіт, виявляються дуже тонко “підігнаними” одна до одної й взаємно узгодженими. Незначна зміна тільки однієї з них, або тільки однієї фізичної умови існування світу призведе до його знищення. Тобто Всесвіт існує в дуже вузьких фізичних рамках, коли зміна одного з його елементів спричинить за собою кардинальну зміну світу в цілому. Тут ціле та частина виявляються тотожними і вся множина елементів Усесвіту має бути лише проєкцією *єдиної сутності*, інакше ці елементи не могли б бути настільки гармонійно взаємно узгодженими. Таким чином, Усесвіт, у якому ми живемо, є справжнім чудом.

У сфері психічної реальності ми також маємо певне підтвердження наведеним тезам, що знаходять свою ілюстрацію у феномені неспричинних синхронічних зв'язків, аналізованих у працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіса, М. А.Козирева й ін. [5; 7]. Про нього в 1955 році К. Юнг у книзі “Синхронність і людська доля” писав як про явище, що перетинає простір-час і упорядкує події, коли “потоки” фізичної та психічної реальностей набувають рівнобіжного значення. При цьому може виявлятися збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією (що відповідає цьому психічному стану) при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними. Як приклад К.Юнг наводить випадок із своєї практики, коли одна з його пацієнток у критичний період свого особистісного розвитку побачила сон, де їй давали золотого скарабея (що в деяких культурах є символом відродження). Під час психотерапевтичного сеансу, коли вона розповідала про цей сон, К. Юнг почув шум комах, яка вдарилася у віконну раму. Коли ж психоаналітик відчинив вікно та впливав комаху, то побачив, що це є найближчий аналог золотого скарабея, який зустрічається в тих широтах, і який, всупереч своїм навичкам, намагався проникнути в темну кімнату саме в момент розповіді пацієнтки. Цікаво, що саме це посилення значення сну появою реального “скарабея” і призвело до бажаного позитивного зсуву в психологічному розвитку жінки.

Загалом, К. Юнг визначає синхронію як епізоди психічного стану, що змінюються у часі з однією або більше зовнішніми подіями, які сприймаються як глибоко значущі паралелі стану душі індивіда в даний момент”. Ці випадки були згруповані К. Юнгом у три групи.

1. Збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, яка відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними. Наведемо приклад. На одній з лекцій професор Г. Вейнберг спробував змусити своїх студентів побачити ваду *ідентифікаційних тверджень*, прихованих у вислові “Джон Кеннеді – президент США”. Доктор Вейнберг указував на такий момент: усі виходили з того, що обставини не змінилися з тих пір, як ми ввійшли в цю аудиторію”. Це припущення не піддав перевірці ніхто із студентів, які наполягали на тім, що це питання зовсім ясне. Для Вейнберга і його студентів цей урок виявився більш драматичним, ніж вони могли очікувати, оскільки лекція відбулася 22

листопада 1963 року, і незабаром усі довідалися, що Джон Кеннеді загинув від кулі вбивці не тільки саме в той день, але й у ту годину, коли йшли заняття. Таким чином, коли питання обговорювалося, президента по імені Джон Кеннеді вже не існувало.

2. Збіг психічного стану з відповідною (більш-менш одночасною) зовнішньою подією, що має місце поза полем сприйняття (тобто на відстані) і тільки згодом верифікується. Ілюструючи дану групу фактів, К. Юнг указував на випадок з біографії Сведборга, коли той, перебуваючи в іншому місті, "побачив" пожежу рідного Стокгольма, що дійсно мало місце як раз у той момент. Тут переборюються просторові обмеження, що накладаються принципом причинного пояснення

3. Збіг психічного стану з відповідною, але ще не існуючою, майбутньою подією, що віддалена в часі і, таким чином, може бути перевірена лише згодом. Прикладами є пророчі сни, у яких людина бачить власне майбутнє, або майбутнє близьких їй людей. У цих випадках час втрачає абсолютне значення, стаючи відносним.

Наведемо ще один приклад синхронії.

У одній із своїх праць К. Юнг повідомляє про забавну історію мосьє Дешама і особливого роду пудингу із сливами, про яку розповів відомий французький астроном Фламмаріоном. Коли Дешам був хлопчиком, він одержав шматок цього особливого пудингу від мосьє де Фонжібу. Десять подальших років він не мав можливості знову спробувати це рідкісне блюдо, поки не побачив його в меню одного з паризьких ресторанів. Він попросив офіціанта принести його, але з'ясувалося, що останній шматок цього пудингу вже замовлений і замовлений саме мосьє де Фонжібу, який випадково зайшов у цей ресторан саме цього дня.

Багато років після цього мосьє Дешам був запрошений на вечерю, на якій цей пудинг повинен бути, що називається, цвяхом програми. Поглинаючи його, Дешам подумав, що не вистачає тільки мосьє де Фонжібу, який вперше познайомив його з цим делікатесом і без якого не обійшлася його друга зустріч з цим блюдом у паризькому ресторані. У цю хвилину задзвонив дверний дзвоник і до кімнати увійшов немолодий чоловік, що виглядав дуже збентеженим. Це був мосьє де Фонжібу, що опинився тут абсолютно випадково, – йому просто дали невірну адресу.

Існування подібних неймовірних збігів важко привести у відповідність з тими законами Всесвіту, які були вироблені матеріалістичною наукою, що описує світи з точки зору причинно-наслідкових зв'язків. І ймовірність того, що дещо подібне відбудеться випадково, настільки нескінченно мала, що не може навіть розглядатися як серйозне пояснення. Набагато простіше уявити собі, що подібні збіги мають якесь глибоке значення і є результатом жарту космічного розуму. Це пояснення особливо правдоподібно, якщо збіги містять елемент гумору, як воно часто і трапляється. Хоча випадковості подібного роду надзвичайно цікаві і самі по собі, роботи К. Юнга додають інший вимір, що зачаровує та змушує серйозно ставитись до цього аномального явища.

Відтак, усі ці феномени, не зрозумілі з погляду причинного пояснення, не можна, згідно К. Юнгу, розглядати як випадкові. Вони підкоряються принципу значимого збігу чи принципу синхронності. Цікаво, що В. Паулі, як і більшість квантових фізиків, усвідомлював, що субатомні події не можуть бути зрозумілими в рамках ньютонівської фізики і для їх пояснення потрібно прийняти існування деякої аказуальності (індетермінізму), чи холізму (супердетермінізму). У будь-якому випадку зникає різниця між "спостерігачем" і "тим, що спостерігається". К. Юнг, в свою чергу, виявив, що подібні синхронності – дивовижні збіги, як правило, виникають тоді, коли активізуються певні глибинні структури психіки. Від припустив, що ці структури знаходяться на рівні, що був названий їм "психічним рівнем", який міститься під колективним безсвідомим, там, де свідомість та матерія ще неподільні і не диференціюються – у "квантовій пінні", з якої ієрархічно виникає матерія.

Найбільш визначальні мислителі, такі як Аристотель, Кант, Гегель, вважали, що розвиток живого заданий наперед, тобто кожна істота несе в собі в прихованому виді мету свого розвитку і в загальному виді є цією метою. Отже, можна говорити, що всі речі і явища знаходяться в універсальному взаємозв'язку і тому несуть в собі сліди як теперішніх, так і минулих явищ. Так, П. Кремер в книзі "*Закон послідовностей*" (1919 р.) писав, що послідовності всюдисущі і нескінченні в житті, природі, космосі. Едвард Р. Дьюї в книзі "*Цикли: таємничі сили, що породжують події*" (1971 р.), Дж. Мітчелл та Р. Річард у книзі "*Феномени книги днів*" (1987 р.) розповіли про парадоксальні періодичні події, дивовижні збіги, паралельні ланцюги подій. Так, наприклад, двох братів було збито на Бермудських островах тим же самим таксі, яке збило їх рік тому. Керував таксі той самий водій, в машині їхав той же пасажир, а брати їхали тією ж вулицею на тому ж мопеді.

Існує прислів'я, що процеси повторюються двічі, при цьому їх сакрально-піднесений і низменно-профанічний аспекти міняються місцями, коли трагедія зазвичай змінюється фарсом, або навпаки. Так в Росії свого часу соціал-демократи переросли в комуністів, що призвело до формування тоталітарної держави. Через 70 років комуністи переродилися у соціал-демократів, що призвело до процесу руйнування тоталітарної імперії, який здивував нас фарсом серпневих путчів. Приклади, подібні цьому, численні. Так перший російський цар з династії Романових розпочав своє правління з моменту коронації в костромському Іпатівському монастирі. Останній російський цар з тієї ж династії, завершив своє правління в підвалі екатеринбургського будинку Іпатієва. Крім того, першим російським царем був Михайло Романов, останнім – теж Михайло – брат Миколи II, що відрікся на користь останнього.

Наполеон I народився в 1769 році (1769–1821). Через 120 років народився Гітлер (1889–1945). До влади Наполеон прийшов в 1804 році. Через 129 років, в 1933 році це ж саме зробив Гітлер. У 1809 році Наполеон увійшов до Відня. Через 129 років, в 1938 році до Відня увійшов Гітлер. Наполеон напав на Росію в 1812 році. Через 129 років, в 1941 році, це зробив Гітлер. Наполеон програв війну в 1814–1815 роках. Через 129 років у 1945 році Гітлер програв свою війну. В цей час Гітлеру виповнилося 56 років, як і Наполеонові в день свого краху виповнилося 56 років.

Лінкольн (1809–1865), 16-й президент США, обраний на цю посаду в 1861 році. Кеннеді (1917–1963), 35-й президент США, став президентом через сто років, в 1961 році. Обидва вони були убиті у п'ятницю у присутності своїх дружин. Наступником Лінкольна був Джонсон (1808–1875), 17-й президент США. Наступником Кеннеді став також Джонсон (1908–1973), 36-й президент США. Другий Джонсон народився через сто років після першого Джонсона. Вбивця Лінкольна – Джон Уїлс Бут, народився у 1836 році. Вбивця Кеннеді Харвей Освальд народився через сто років, в 1936 році. Обидва вони були вихідці з півдня США, обидва були убиті до суду. Секретар Лінкольна за прізвищем Кеннеді, наполегливо радив йому не відвідувати театру в день вбивства. Секретар Кеннеді за прізвищем Лінкольн, також радила йому не їхати до Далласа, де він був убитий.

Це один підхід до обґрунтування явища синхронії. Як вчить астрономія, небесне склепіння здійснює свій повний оберт за 25920 років, складаючи немовби одну астрономічну добу планети Земля. Атлантида, як засвідчують легенди, загинула близько 12 тис. років тому. Древні стверджували: все повторюється через 10–12 тис. років, що складає половину астрономічної доби Землі. 1680 років – найбільш вірогідний інтервал, через який повторюються багато історичних подій, з'являються "двійники", оскільки якщо вважати, що "одна година історії" дорівнює середній тривалості людського життя (близько 70 років), то 1680 років складають 24 години. Саме через цей проміжок часу на історичному горизонті з'являються двійники: Корнелій Тацит і Пушкін, Федір і Крилов, Траян Марк Ульпій і Олександр І, Нерон і Павло І, Агриппіна-молодша і Катерина II, Агриппа Поступ і Петро III, Лжеагриппа і Пугачов, Юлій Цезарь і Петро I.

Юнгівський феномен неспричинних синхронічних зв'язків виявляється в сфері трансперсональної психології Ст. Грофа, який у книзі "*Подорож у пошуках себе*" [5] пише про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, тому що вони дозволяють трансцендентувати (перебороти) межі простору та часу нашого феноменального світу, даючи людині можливість вийти за межі самої себе, поєднати "Я" та "не-Я", людину і світ.

Принцип єдності "Я" та "не-Я" можна проілюструвати уривком з книги В. Пелевіна "*Чапаєв і порожняча*": "Уявіть собі непротвірену кімнату, у яку набилося дуже багато народу. І усі вони сидять на різних кривих табуретках, на розхитаних стільцях, якихось клунках, і взагалі на будь-чому. А більш жваві і моторні прагнуть сісти на два стільці одразу або зігнати кого-небудь з місця, щоб сісти самому. Таким є світ, у якому ви живете. І одночасно з цих людей є свій власний трон, величезний,

блискучий, що піднімається над усім цим світом і над всіма іншими світами теж. Трон воістину царський – немає нічого, що не було б у владі того, хто на нього зійде. І, найголовніше, трон абсолютно легітимний – він належить будь-якій людині по праву. Але зійти на нього майже неможливо. Тому що він займає місце, якого немає... Він знаходиться ніде”.

Новітня психологічна система “Симорон” закликає зруйнувати границі між “Я” і “не-Я”. При цьому перераховуються різні аспекти такої границі: просторові границі – мої особисті речі, моя кімната, мій будинок, моя вулиця, моя країна, моя планета, моя сонячна система, моя галактика; часові границі – мій робочий день, мій місяць відпочинку, мій навчальний рік, моя юність, моя зрілість, моє життя. Є ще внутрішні границі – мої плани, мої ідеї, мої переживання, мої мрії, мої звички, мої страхи, мої хвороби, моє здоров'я. Усе це – границі, що відрізняють мене від інших людей. А де ж сама людина, її “Я”? У мозку, у душі, у центрі Всесвіту, у фізичному тілі, усередині своєї свідомості? Будь-яке слово виокремлює, обмежує якийсь об'єкт. І якщо ми визначаємо щось, то тим самим будемо границю між цим об'єктом і тим, що цим об'єктом не є.

Людина тут розглядається творцем зовнішньої і внутрішньої реальності, що є лише відображенням її “Я”. Розв'язання конфлікту між “Я” та “не-Я”, досягнення гармонії між ними тут досягається за допомогою певних психологічних технік.

На початковій стадії опанування системою “Симорон” вивчаються найпростіші способи корекції зовнішнього середовища як дзеркала, що відбиває “Я”. Якщо людина корегує те, що знаходиться поза нею, то, зрозуміло, вона виправляє себе. Якщо вона стикається з хворобою у зовнішній реальності, це має розумітися та усвідомлюватися як зображення того, що гніздиться в самій людині, тому що породити хворобу могла тільки сама людина через транслювання її на екран зовнішньої реальності. Картини на цьому екрані для людини є попереджувачими сигналами про те, що може з нею статися через якийсь час. Спостерігаючи їх, людина має завчасно розпізнати, що її очікує через певний період. Бачачи хворобу поза собою, трансформуючи її у здоров'я, людина профілактично працює над собою, корегує і змінює себе, усуваючи можливість власного захворювання.

Симороніст не займається своєю особистістю, він займається собою винятково у своїх проєкціях, у відображенні на зовнішньому екрані, тобто у зовнішньому світі.

Сигнали можуть бути і позитивними, що свідчить про те, що людина бажана природі, що вона є гармонічною. Тоді – це сигнали вдачі, сигнали підтримки. У такому випадку, щоб людина не робила, її таланить. Цей стан симороністи називають ширянням. Якщо сигнали говорять про протилежне, то це сигналізує про те, що людина себе закрила, поставила *пробки особистості зацікавленості*, і її завдання полягає в тому, щоб витягти ці пробки, коректуючи поза собою зовнішнє середовище. *Вища насолода для симороніста – це цілковита відсутність себе і спостереження за собою винятково через зовнішні прояви*. Коли симороніст творить життя, у нього не повинно виникати ніяких думок, емоцій або відчуттів, тому що він зрозуміє себе як сутність, що розпорошена у просторі і часі.

Відтак, *симоронські техніки* покликані гармонізувати “Я” та “не-Я”, привести їх до єдності. Ці техніки реалізують принципи управління реальністю, коли симороністи використовують парадоксальні, “божевільні” ритуальні техніки. Ефект управління реальністю, який тут має місце, можна обґрунтувати за допомогою таких наукових фактів. Починаючи з 1996 року різко зросло використання в дослідженнях фізичних пристроїв – генераторів випадкових чисел (ГВЧ). Зазначені прилади засновані на записі так званого флікер-шуму і комп'ютерній обробці його сигналів, що автоматично відображають випадковий набір чисел у вигляді нуля і одиниці в серіях по 200 біт на секунду і підрахунку за спеціальною програмою вірогідності появи цих чисел та її відхилення від середніх значень за наявності зовнішніх дій. Як відомо в математиці, поява таких чисел при безперервній роботі кожного ГВЧ є абсолютно випадковою подією. Згідно міжнародному проекту подібні генератори були встановлені в 60 країнах світу, де вони працюють безперервно всі роки. Виявилось, що в дні, коли увага світової громадськості привернуто до важливих подій у житті людей, наприклад, до терористичного акту в Нью-Йорку 11 вересня 2001 року, смерті відомих світових осіб – принцеси Діани, Матері Терези, Папи Іоанна Павла II або до проведення суспільно-значущих заходів в спорті, культурі, всі ці події знаходять віддзеркалення в роботі ГВЧ.

Виявляється це в тому, що точно в той же самий час, той же день, годину і хвилину вірогідність повторюваності одних і тих же чисел серед всіх ГВЧ різко і високо статистично достовірно зростає. Це явище вказує на те, що є прямий зв'язок у світовому масштабі між Глобальною Свідомістю і емоційним станом людей, причетних до таких подій, і роботою електронних приладів типу ГВЧ. Відтак, можна припускати кумулятивний глобальний ментальний вплив величезних мас людей на роботу ГВЧ на квантовому рівні і, отже, вплив на хвилеву функцію квантових об'єктів і зміну ентропії самої системи. Це також підтверджують і психологічні експерименти, проведені з електронним годинником: квантовий мікрорезонатор прискорював свої показники під час хвилювання людини і уповільнював їх під час її засинання [Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006, с. 83-84, 179].

Цей та інші наукові факти говорять про те, що людське суспільство (як актуальне, так і віртуальне – у вигляді певних архетипів колективної підсвідомості, за К. Юнгом) виявляє свій індивідуальний темпосвіт, який впливає на всіх представників цього суспільства через так звані суспільно-сугестивні норми. “Божевільні” симоронські ритуали й спрямовані на звільнення людини від нормативного підґрунтя суспільного існування.

На це, власне, спрямована і відома у деяких колах дослідників концепція *трансферфіну – управління реальністю* [Зеланд В. Трансерфінг реальности. Обратная связь. Часть 2. – М., 2008]. Розглянемо її головні аспекти – ключові поняття і теоретичні основи.

1. Реальність (просторово-часовий континуум) є свосерідним полем (простором) потенційно можливих станів, надалі – простір варіантів. Простір варіантів є свого роду матрицею, шаблоном, за яким відбувається рух всієї матерії. У ньому зберігається інформація про те, що і як повинно відбуватися в матеріальному світі. Число різних потенційних можливостей нескінченне. Сектор є ланкою простору варіантів, де містяться сценарій і декорації, тобто траєкторія і форма руху матерії. Іншими словами, сектор визначає, що у кожному окремому випадку має відбуватися і як виглядати. Інформація знаходиться у просторі варіантів стаціонарно, у вигляді матриці. Структура інформації організована в пов'язаних один з одним ланцюжках. Причинно-наслідкові зв'язки породжують перебіг варіантів (потіки подій).

2. У навколишньому просторі в необмеженій кількості також знаходиться Вільна енергія Космосу (життєва енергія, прана та ін.). Всі живі істоти можуть певним чином утилізувати цю енергію.

3. Вільна енергія входить у тіло людини у вигляді центральних потоків, формується думками (наміром) і на виході набуває параметрів, відповідних цим думкам (наміру). Модульована енергія накладається на відповідний сектор у просторі варіантів, що приводить до матеріальної реалізації варіанту. Ступінь тієї, реалізованості (проявів) модульованої енергії щодо людини залежить від таких чинників як єдність душі і розуму, а також рівня енергетики. Іншими словами, енергія думок (тобто сукупність всіх інтенцій, намірів організму) не зникає безслідно – вона здатна матеріалізувати сектор простору варіантів, за своїми параметрами відповідний мисленому випромінюванню. Своїми безпосередніми діями з одного боку і думками (наміром) з іншого кожна жива істота створює шар свого світу. Шари різних істот відрізняються один від одного в тому ступені, в якому свідомості цих істот індивідуальні (унікальні). Всі ці шари накладаються один на одного, і таким чином кожна істота робить свій внесок у формування реальності

4. Поза спостерігачем говорити що-небудь конкретне про Реальність не має сенсу. Лише свідомість (будь-яка, а не тільки людини) проводить певну структурування в Реальності. Параметри цієї структуризації повністю задаються властивостями сприймаючої свідомості.

5. Траєкторія руху суб'єкта в просторі варіантів сприймається як лінія життя (одним з проявів якої, є відчуття часу). Доля людини (лінія життя) є ланцюжком секторів, приблизно однорідних за якістю. Теоретично не існує ніяких обмежень щодо можливих поворотів долі людини, оскільки простір варіантів нескінченний.

6. Можна припустити, що рух, не схильний до зовнішніх сил, відбувається за лініями найменшого опору (свого роду геодезичними лініями, які є лініями на поверхні, головні нормалі всіх точок якої збігаються з нормаліями до поверхні; найкоротшою лінією на поверхні між двома крапками буде частина Геодезичної лінії, що проходить через ці крапки; у механіці Геодезична лінія грає важливу роль по ній рухається крапка, що мусить залишатися на поверхні у тому випадку, коли на крапку не діють ніякі зовнішні сили). Цілком імовірно, що в просторі варіантів існують різноманітні атрактори (цілі), цим пояснюється схожість людських дол.

7. Світ є дуальним дзеркалом, на одній стороні якого знаходиться матеріальна дійсність, а на іншій – метафізичний простір варіантів. Людина усвідомлює реальність так, як її навчили це робити. Життя подібне до несвідомого сновидіння наяву, тому що людина не має точки опори щодо реальності. Спустіться в зал для глядачів і спостерігайте. Дійте відчужено, здаючи себе в оренду і залишаючись спостерігачем. Зниження рівня важливості, рух за течією варіантів і координація дають можливість рухатися усліпу в сновидінні наяву. Життя кожної живої істоти – це сновидіння Бога. Мета життя, а також саме служіння Богові полягає в творінні разом з Ним. Процес досягнення мети є двигуном еволюції. Мінливість видів у процесі еволюції формується наміром. Бог творить реальність і управляє нею через намір всього сущого. Кожній живій істоті Бог надав свободу і владу формувати свою реальність у міру своєї усвідомленості. Якщо ви виявляєте намір, вважаєте, що це намір Бога. Як ви можете сумніватися в тому, що воно буде виконано? Не просити, не вимагати і не добиватися, а створювати.

Ми вважаємо, що вищевикладені *елементи обґрунтування нелінійного прогнозування* дозволяють використовувати його як цілком науковий метод аналізу історичних подій. Ми використовуємо цей метод під час аналізу терористичного акту в Америці 2001 р. Зрозуміло, що останній, будучи “вершиною айсберга”, “крапкової” маніфестацією деякого глобального й глибинного процесу, має розглядатися в широкому історичному контексті (тобто бути пов’язаним із попередніми подіями-провісниками) та слугувати в якості провісника деяких майбутніх подій.

Що ж це за глобальний процес, канвою якого історія іноді “вишиває” актами витонченої соціальної агресії, коли безсумнівні колосальні науково-технічні та культурно-історичні досягнення людства виявляються такими, що суперечать очікуваним досягненням у сфері морального освоєння світу?

Особливості лінійного аналізу подій полягають у пошуку причин (як незначних, так і глибинних) тих або інших подій і супутніх їм чинників та приводів. За цих умов цілком задовільних причин, що відповідають принципу древніх “кому це вигідно”, може бути знайдено безліч, але лише одна з причин у остаточному підсумку може бути реально пов’язаною з дійсним генезисом аналізованої події. Так, причиною американської трагедії може бути нафта, тобто боротьба в сфері нафтового бізнесу між Сходом та Заходом. Тут же можна говорити й про глибинний феномен протистояння Сходу та Заходу. Близьким до цього пояснення є причина, що ґрунтується на діалектичному механізмі розвитку будь-якого системного утворення – в даному випадку планетарного організму, що функціонує в площині діалектичної взаємодії капіталістичного і некапіталістичного світів, кожен з яких кристалізується навколо наддержави-імперії. За цих умов розпад однієї з імперій (СРСР) змушує розпадатися й іншу імперію (США), коли в механізмі планетарної еволюції починають виокремлюватися інші протидіючі моменти (наприклад, Схід та Захід).

Інша причина може вбачатися в боротьбі за економічне лідерство, за ринки збуту та дешевої робочої сили між певними групами держав. Деякі вбачають як причинну підставу американських подій спробу Америки за допомогою останніх усталити своє міжнародне положення й активізувати свою економіку, як, утім, й положення всього західного світу. Дійсно, після відомого терористичного акту американський народ згуртувався навколо свого президента, дії якого одержали карт-бланш у вигляді підтримки багатьох країн не тільки Заходу, але й Сходу.

Ще одну глибинну причинну підставу деякі бачать у тому, що в останні десять років спостерігається значне посилення сонячної активності, що викликало серію землетрусів по всій планеті. Інші вважають, що Америка стала ареною експерименту з застосуванням психотропної зброї, покликаній впливати на індивідуальну та масову свідомість.

Нелінійний аналіз, таким же чином, як і лінійний аналіз, може виокремлювати ті або інші причини, проте він фокусується на наріжних тенденціях розвитку сучасного світу, що, будучи “багатозначно-сугінковими” сутностями, втілюються тут у міфосимволічній формі.

Отже, з позиції нелінійного аналізу, аналізуючи будь-яку подію, потрібно мати на увазі ту обставину, по-перше, що ця подія включена в контекст деякої глибинної метаподії; і по-друге, є певним процесуальним ексцесом, якоюсь ненормальністю. Тобто події завжди породжуються певним порушенням загального “буттєвого балансу” Всесвіту, станом невідповідності дійсного та можливого: як писав П.Кюрі, “немає дії без причини. Дії – це явища, для виникнення яких завжди необхідна деяка дисиметрія” [див. 4, 75], тобто деяка невідповідність між енергетичним статусом систем, що приходять у зіткнення. Ця невідповідність виникає з коливального синусоїдального характеру будь-якого процесу, коли за спадом обов’язково слідує підйом. У науці цей принцип знаходить своє втілення в законах збереження матерії та енергії, а в сфері релігії – у законі відплати, коли та чи інша дія людини має тенденцію “погашатися”, нейтралізуватися якоюсь спокутною протидією, еквівалентною дії, що її породила. У Біблії даний принцип ілюструється рядками: “хто з мечем прийде, від меча й загине”, або “око за око, зуб за зуб”.

Таким чином, філософський принцип єдності світу дозволяє аналізувати його з позиції дзеркальних процесів, що є братами, хоча й не близнюками, внаслідок множини “викривляючих” флукуацій, що мають місце в площині “головного дзеркала” Всесвіту – фізичного вакууму. Так, безперечно, порівняно недавня руйнація великої кількості буддистських святинь в Афганістані в 2001 р., що виявилися глибоко ворожими правлячим колам цієї країни, повинно було породити відповідну дзеркальну агресію, що незабаром не могла не з’явитися у вигляді загрози з боку військової машини США. Коли влітку 2001 року в Афганістані зруйнували всі буддистські святині, тоді нікому в голову не могло прийти, що через яких-небудь декілька місяців дана країна буде об’єктом збройного вторгнення Америки, Англії й інших капіталістичних держав.

Сполучені Штати, у свою чергу, внаслідок непомірного зростання свого впливу у світі і прагнення їм маніпулювати (у рамках цього прагнення можна говорити й про фінансову підтримку Штатами різноманітних терористичних організацій), встали на позицію тотальної конфронтації буквально із усією планетою. Кожен акт такої конфронтації відбивався в США у вигляді всіляких кризових явищ, таких, наприклад, як серія невмотивованих масових убивств у американських школах, церквах, дитячих садках та інших місцях. Всі ці кризові соціальні явища – суть ланки єдиного ланцюга деякої події X, що несе в собі відповідну агресію стосовно США. Цілком зрозуміло, що так званий терористичний акт 2001 р. (дехто вважає, що ця подія була зрежисована урядом США) – одна з найбільш значних подій у ланцюзі X, і, цілком можливо, що не остання, оскільки процес X має або згаснути, або досягти свого апогею. І в першому, і в другому випадку для цього буде потрібний певний ряд проміжних подій, що несуть негативну семантику й мають ініціювати резонансні антиподи-події поза територію США.

Розглянемо ще декілька дзеркальних подійних паралелей. Пригадаємо, яким потрясінням для населення СРСР була посадка одномоторного літака західнонімецького парубка на Червоній площі в Москві у 1989 р. Ця трагікомічна подія постала не тільки провісником соціального розладу найбільшої з усіх імперій світу (тобто ключовою подією деякого єдиного деструктивного процесу X), але й тим фатальним чинником, що порушив динамічний баланс системи, іменованої Радянським Союзом (а також і соціалістичного табору в цілому), виявляючи дію одного з законів теорії катастроф, який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, поки вона не вичерпає ресурси свого “гомеостазу” та не почне розпадатися, а цей розпад набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина [1].

У 1912 році в Атлантичному океані, вийшовши у свій перший і останній рейс, потонув “Титанік”, найскладніший в технічному відношенні на той час об’єкт. Ця дуже символічна подія була немов би “фатальним викликом”, кинутим планетарній цивілізації стихією морських глибин. Глибоко уражена в своїй науково-технічній основі, земна цивілізація незабаром потерпіла й

від набагато більш серйозної шкоди – як від Першої світової війни, так і від наступної за нею серії революцій та громадянських війн, що так чи інакше вилилися в Другу світову, а після неї – у “холодну війну” між двома ворогуючими соціально-політичними системами.

Згадаємо подію, коли морська безодня поглинула один із найдовершеніших техногенних земних об’єктів – російську атомну субмарину “Курськ”, один із членів екіпажа якої у своєму передсмертному листі улюбленій жінці писав про те, що субмаринам такого класу, як “Курськ”, не можуть загрозувати жодні трагічні випадки.

Виникає питання: провісником якої фатальної події Х є загибель “Курська”, що, без сумніву якимось пов’язана з іншою ланкою в ланцюзі цієї події Х – терактом у США? Ми вважаємо, що згаданий теракт є глибоко символічним та красномовно свідчить про фатальну подію Х, що наближається, – корінну трансформацію сучасної цивілізації.

Відзначимо, що характерною рисою методу нелінійного прогнозування є те, що тут події не тільки розглядаються як ланки одного ланцюга, але й наділяються певною семантикою, що несе певне прагматичне значення, що випливає із символіки події, яка витягається з неї як за допомогою інтуїції аналітика, так і на підставі положень концепції універсального семантичного простору Всесвіту (К. Александер, В. В. Налімов, О. В. Вознюк і ін.), символічної архітектури колективного несвідомого (К. Юнг), а також усього попереднього досвіду, тобто прецедентів (“рівнобійних подій”), вже мавших місце.

Річ у тім, що основне положення філософії про єдність світу, що втілюється в принципі антропологічної співпричетності сучасної космології та квантової фізики, зумовлює таке розуміння Всесвіту, у котрому кожен його процес має розглядатися в єдності морального та фактологічного, тобто *кожен факт дійсності наділяється певним змістом, одухотворяється і психізується*. Таким є новий постнекласичний підхід до аналізу дійсності, що знаменує собою повернення спіралі історичного розвитку на кола своя, але на більш вищому рівні розвитку, коли антропоцентричні та панпсихічні уявлення примітивних і древніх культур виявляються сучасному принципу космологічного доповнення, коли, по суті, релігійні та наукові положення починають перетинатися, виявляючи загальну “територію”, що зараз спільно освоюють науковою і релігійною свідомістю – **Цілісність**.

Цілісність саме й передбачає те, що під час інтерпретації дійсності варто використовувати положення нелінійного аналізу, одним із принципів якого є символізація буття, що реалізує стрижень принципу цілісності – єдність буття та свідомості, психічного та фізичного. Виходячи з принципу символізації подій та беручи до уваги прецедент із посадкою західнонімецького літака на Червоній площі, що випередив розпад соціалістичного табору, можна певним чином трактувати й подібну ж, але не м’яку, “посадку” літаків на найважливіші об’єкти США в ході останнього теракту в кращому випадку як провісник розпаду військової й економічної коаліції західних держав, а в гіршому – як провісник руйнації всієї технократичної західної цивілізації. Судите самі: руйнація двох висотних будинків Усесвітнього торговельного центру в Нью-Йорку, у котрих одноразово могли перебувати більш ніж 50 тисяч чоловік, і які символізували сутнісний механізм функціонування сучасної цивілізації (торговий обмін) та втілювали в собі найбільш значний як символічний, так і фактичний осередок цього обміну на землі, – ця руйнація символізує (а тому, відповідно до нелінійного аналізу, і випереджає) майбутню руйнацію цієї сучасної цивілізації. Дуже показовим у цьому зв’язку є спад економічної діяльності головних капіталістичних країн, а також той факт, що світова економіка зараз знаходиться в найгіршому стані, ніж будь-коли за останні 20–30 років.

Якщо зануритися в культурологічних шарах нашої цивілізації, то можна знайти ще одну красномовну символічну підставу даного висновку. Пригадайте відомий фільм *Кінг-Конг*, де після деяких кінематографічних перипетій земна цивілізація виходить переможцем у схватці з найбільш концентрованим утіленням природного начала нашої планети – гігантською мавпою. Їй поклонявся як Богу примітивний острівний народ, що жив у патріархальній гармонії з природою. Дуже символічним є те, що головними підмоцками даного двобою (у якому, до речі, лише незначна частина людей була на боці мавпи-жертви) слугували саме висотні будинки Усесвітнього торговельного центру.

І якщо у фізичній природі зазнала поразку в схватці з людиною, то зараз остання має зазнати збитки від природної (стихійної) сили події Х, що розгортається, екстрапольованою за допомогою застосовуваного нами нелінійного аналізу, відповідно до котрого кожна подія є символічною ланкою в ланцюзі більш глобальної події; і чим більш значною (несподіваною, нетривіальною, рідкісною, а тому, відповідно до теорії інформації, інформаційно насиченою) є та або інша подія, тим більший резонанс вона має викликати, виступаючи специфічним провісником майбутніх подій, семантика яких може бути витягнута із символіки події-провісника.

Будь-яку подію можна аналізувати відповідно до її інформаційної ваги, що визначається частотністю даної події, коли враховується ступінь її очікування (сподівання), її рідкості, незвичайності. За цих умов чим більш неймовірним є подія, тим більше пророчітчне навантаження вона несе. Крім того, велике значення має кількість людей, що постають свідками (або учасниками) події. Що ж стосується події 11 вересня 2001 р., то вона може бути оцінена як найбільш інформаційна протягом всієї історії людства, оскільки за нею спостерігала найбільша кількість людей, а сама ця подія характеризується найвищим ступенем несподіваності.

Перерахуємо деякі з подій-провісників глобального процесу Х. Це, по-перше, загибель *Титаника* (знаменуюча собою момент уразливості *технократичної цивілізації*); ланцюг руйнівних війн та революцій, фашистський та сталінський режими, що пішли за цим; атомні вибухи в Хіросімі і Нагасакі в Японії (знаменучі собою прихід *атомного сторіччя* й постаючи одночасно резонансною подією в Перл-Харборі, яка, на думку деяких аналітиків, була зрежисована урядом США з метою створення патріотичного духу в американського народу, який до цієї події не бажав воювати у Другій світовій війні); “холодна війна” (яка підсилюється локальними військовими конфліктами практично у всіх кутках планети), що виступає певним історичним підсумком атомного сторіччя, котрий репрезентує нове політичне явище: “баланс сил” (або стратегію ядерного стримування, основним моментом якої було “гарантоване взаємне знищення”), що підтримується за рахунок чинника атомної енергії (подібно до того, як елементарні частки усередині атомного ядра утримуються разом ядерною сильною взаємодією); аварія на Чорнобильській атомній електростанції (Україна), що знаменує собою момент уразливості тепер вже *атомної цивілізації*; посадка Руста на Червоній площі в Москві, опори соціалістичного табору, знаменуюча собою його розпад (який пройшов через трагікомічний серпневий путч 1991 року, а також супроводжувався військовими конфліктами на Близькому Сході, Кавказі, Балканах, у Середній Азії), що призвело до порушення ядерного “балансу сил” й виходу на новий механізм, що підтримує цей баланс – ноосферний (розумний, інформаційний) – і до кристалізації *ноосферної цивілізації* (В. І. Вернадський); поява на історичній арені нових подій *інформаційної природи*: виборчий парадокс у США, коли сотня голосів виборців Флориди вирішують долю США в останніх президентських виборах; аварія на субмарині *Курськ*, що знаменувала собою чергову поразку атомної цивілізації; руйнація буддистських святинь в Афганістані (релігійний акт вандалізму, напевно, найбільш серйозний зі всіх відомих в історії), що свідчить про особливу актуальність ноосферно-інформаційних регуляторів земної цивілізації; теракт в Америці 11 вересня 2001 року, що має саме ноосферну (інформаційну) природу. Наступна подія у цьому чергуванні подій, що виражають суть глибинної події Х, пов’язана з наступними військовими конфліктами на Сході, оскільки мусульманська цивілізація зазнала серйозної поразки, що відкриває можливість певної протидії.

Відповідно до газети “*Життя*”, на Великодень 2001 року в Єрусалимі було знамення: у ніч з Великої П’ятниці на Велику Суботу кровоточила чудотворна ікона “Покладання тернового вінця на голову Спасителя”. Свідками цього дива стали не тільки тисячі паломників, що молилися в Храмі, але і обраний Патріарх Єрусалимський Іринеї, керівник Російської духовної місії в Єрусалимі ієромонах Феодан. До цього ікона кровоточила тільки двічі в історії, і в обох випадках в рік великих світових потрясінь. Вперше ікона в храмі Труни Господня, – повідомляється в газеті, – заміроточила в 1572 році. Теж напередодні Великодня, теж в ніч з Великої П’ятниці на Велику Суботу. Через п’ять місяців – 24 серпня – Карл IX влаштував в Парижі Варфоломівську різанину (25

серпня за старим стилем день пам'яті св. ап. Варфоломея), коли за два дні була знищена третина населення Франції. У 1939 році в ніч з Великої П'ятниці на Велику Суботу ікона знов заміроточила. Міро, яке стікало по червоному плащу Христа, попадало на руки Спасителя – і на них з'явилися рани, що кровоточили. Це продовжувалося недовго: на Паску ікона прийняла звичайний вигляд. А через п'ять місяців – 1 вересня – розпочалася Друга світова війна, що відняла життя у третини населення Європи. В 2001 році після п'яти місяців після міроточення – 11 вересня – відбулася трагедія в Америці. "Це не єдине знамення, яке було цього року в Єрусалимі, – розповідає ієромонах Феофан. – Відразу поряд храмом Труни Господня заміроточили ікони в інших церквах. А потім і цілий монастир – преп. Герасима Йорданського. Ікони, стіни, стелі. Такого не було ніколи." [Жизнь. – 2001. – № 16. – 14 сентября. – С. 4-6].

У 2010 році відбулися чергові незвичайні події (викид в атмосферу великої кількості пилу з ісландського вулкану, що уперше за історію існування повітряних перельотів призвело до зупинки європейських аеропортів, надзвичайні погодні умови – зливи та спека в Європі, нафтова криза у Мексиканській затоці), які виявляють надзвичайну високу інформаційну насиченість (подійну рідкість), що пророкує нові надзвичайні події.

Зазначимо, що формування ноосферної реальності, тобто універсальної сфери розуму, де буття та свідомість, внутрішній та зовнішній простір людського існування методологічно ізоморфно на онтологічно тотожні, виявляє феномен нелокальності на соціально-політичному рівні, коли частина та ціле починають виступати рівномірними сутностями, коли сучасний світ є настільки інтегрованим і глобалізованим економічно й політично, що порівняно невеличкий локальний конфлікт зараз може мати найбільш трагічні наслідки для усього світу.

Слід відзначити, що принцип цілісності світу передбачає сполучене використання нелінійного та лінійного прогнозування. До останнього можна віднести нашу методику аналізу інформаційної ваги подій, що в результаті такого аналізу ранжуються відповідно до їхньої інформаційної ваги в багаторівневій мережній структурі, де можуть виокремлюватися вектори глобальних та локальних процесів, що указують загальний та поодинокий напрямок світових подій.

У висновку хотілося б доповнити наш нелінійний аналіз подій у США аналізом саме лінійним (який робить зрозумілим суть даних подій саме на лінійному відрізку історії), блискуче зробленим В. Ю. Вінником (м. Житомир): "США переживають кризу непомірного розростання, що (як виявляється з множини історичних прикладів) передусім краху будь-якої імперії. Механізм цієї кризи в цілому подібний до механізму традиційної для капіталізму кризи надвиробництва. На першому етапі держава розвивається екстенсивно, з наростаючими темпами розповсюджуючи свій вплив по усьому світі. За цих умов сама переживає підйом й процвітання, одержує надприбутки і, у погоні за ще великим збільшенням їх, приносить деяке керування вже наявними ресурсами в жертву кількості. На другому етапі виявляється незбалансованість. Гігантська Ойкумена перетворюється для Метрополії з джерела всіх мислимих благ на джерело все більш зростаючого головного болю. Як-от: Метрополія, розповсюджуючи свій вплив на інші регіони, не тільки отримує права на них, але (все має свій зворотний бік) й певні зобов'язання. Прагнучи вирішувати зовнішньополітичні задачі, складність котрих різко зростає зі зростанням числа країн, утягнених у сферу стратегічних інтересів Метрополії, остання неминуче втрачає контроль над частиною зовнішніх та частиною внутрішніх процесів. Особливість процесу утвердження своєї могутності Ойкуменою полягає в тому, що Метрополія вже не може в односторонньому порядку відмовитися від свого панування (і від домагань на ще більше панування), щоб зробити перепочинок та зосередитися на своїх внутрішніх проблемах. Якщо колись вона була господарем стану, то тепер стає заручницею нею же запущених процесів. Вона змушена продовжувати втручатися у всі світові політичні процеси, щоб підтримувати статус великої держави – і тим самим розпоршує так необхідні їй сили та ресурси, позбавляючи себе останньої можливості вирішити внутрішні проблеми. Сюди ж приєднується ще один чинник. Надмірно активна, скажімо, діяльність Метрополії на зовнішній арені неминуче викликає чимсь невдоволення, часом дуже сильне. Достатньо лише задатися питанням, кому Америка перейшла дорогу за останні 20–30 років, щоб дійти висновку: Америка сама себе занурила в атмосферу конфронтації зі всіма (хоча й у різному ступені)... маємо: небувала концентрація, лавинподібне зростання невдоволення Штатами і в той же час – відносне ослаблення самих Штатів, і ще плюс до цього цілком реальна економічна та політична вигода у випадку падіння Штатів практично для всього іншого світу. Така ситуація просто не могла не розв'язатися відкритим широкомасштабним конфліктом!"

Слід сказати, що людство входить до нової історичної епохи, яка виявляє вразливість великодержавної авторитарної позиції сучасних капіталістичних країн. Це епоха ноосферної реальності, що може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини та природи, що виявляє зв'язок законів природи з законами мислення та соціально-економічними законами. Ноосфера, за В.І.Вернадським, потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі, що ґрунтується на принципі цілісності.

Зазначені висновки, які були сформульовано у 2002 році у книзі [Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І.Г. Грабар, М.А. Козловець. – Житомир, 2002], знайшли певне підтвердження у глобальній соціально-економічній кризі 2008-2010 рр. – найбільш серйозній економічній кризі, яку зазнало людство за свою історію.

Слід очікувати на певну глобальну подію загальнопланетарного масштабу, яка може докорінно змінити людську цивілізацію.

Слід додати, що нещодавно мала місце колосальна техногенна катастрофа у Мексиканській затоці (<http://fishki.net/comment.php?id=73157>). Ця подія є глибоко семантичною: у квітні 1986 року мала місце найбільш значуща в історії людства техногенна катастрофа – Чернобильська аварія, яка у плані семантики пов'язується із "чорним пиллом" (біблієюно "зіркою полинь") – тобто із земною і одночасно огненною (радіаційною) стихіями. Катастрофа у Мексиканській затоці, яка також відбулася у квітні, – це найбільш значуща та велика техногенна аварія людства, яка пов'язана із стихією води. Дві колосальні деструктивні події немов би зустрілися з періодом 24-25 років – що є часом зміни одного покоління людей.

Відтак, за останні 25-100 років відбуваються події, які не мали прецедентів в історії людства, тобто події, про які ми говоримо як такі, що відбулися вперше. Зазначене вище дозволяє дійти висновків не тільки про очікування події Х (яка докорінно змінить соціально-економічний ландшафт нашої планети), але й про фактор свідомості, яка починає розглядатися як головний механізм керування реальністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд В. И. Теория катастроф. – М.: Наука, 1990.
2. Бом Д. Причинность и случайность современной физики. – М.: Ин. лит., 1959.
3. Борн М. Физика в жизни моего поколения. – М., 1963.
4. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988.
5. Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М., 1994.
6. Гулыга А. В. Космическая ответственность духа // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.
7. Девис П. Случайная вселенная. – М.: Мир, 1985.
8. Казначеев В. П., Спиринов Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991.
9. Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994.
10. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985.
11. Фролов И. Т. Перспективы человека. – М.: Наука, 1983.
12. Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абаев Р.В. Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае / Р.В. Абаев. – Новосибирск: Наука, 1989. – 272 с.
2. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев. – М., 1994. – 336 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
4. Абрамова Н.К. Смена ориентиров в современной системе образования / Н.К. Абрамова // Духовно-культурные процессы в современной России. – М., 1998. – С. 92–97.
5. Абрамова Н.Г. Принцип целостности и синтез знания / Н.Г. Абрамова // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – С. 275–293.
6. Абрамов А. Образование в политике и политика в образовании / А. Абрамов // Alma mater. – 1992. – № 1. – С. 3–13.
7. Абульханова-Славская К.А. Представления личности об отношении к ней значимых других / К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Гордиенко // Психологический журнал, 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 38–47.
8. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
9. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
10. Абульханова К.А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К.А. Абульханова, М.И. Воловникова, В.А. Елисеев // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 4. – С. 27–40.
11. Авенариус Р. Философия как мышление о мире согласно принципу наименьшей меры силы. Пер. с нем. / Р. Авенариус. – СПб.: Образование, 1913.
12. Авенариус Р. Критика чистого опыта. – В популярном изложении А. Луначарского / Р. Авенариус. – М.: Издание С. Дороватовского и А. Чарушникова, 1905. – 207 с.
13. Авенариус Р. Философия как мышление о мире. Сообразно принципу наименьшей меры сил. Пер. с нем. И. Федорова. / Р. Авенариус. – С.-Петербург, типография П.П. Сойкина, 1899. – 50 с.
14. Аверинцев С.С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы / С.С. Аверинцев // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 332–342.
15. Аверинцев С.С. Греческая “литература” и ближневосточная “словесность” / С.С. Аверинцев // Вопросы литературы – 1971. – № 8. – С. 61–63.
16. Аверинцев С.С. Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья / С.С. Аверинцев // Античность и Византия. – М.: Знание, 1975. – С. 281–284.
17. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
18. Авраменко Л.К. Групповое взаимодействие как фактор повышения эффективности образования взрослых : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория профессионального образования" / Л. К. Авраменко. – Ленинград, 1998. – 18 с.
19. Автономова Н.С. Миф: хаос и логос / Н.С. Автономова // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного мышления. – М.: Политиздат, 1990. – С. 30–57.
20. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма / Н.А. Агаджанян. – М.: ФиС, 1982. – 176 с.
21. Агапова Т.П. Формування творчої активності студентів творами живопису в навчальному процесі: : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Т.П. Агапова. – Харків, 1996. – 20 с.
22. Агафонов В.Г. Человек как смысловая модельмира / В.Г. Агафонов. – М., 2000. – 180 с.
23. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Франция 1959 г. Пер. с франц. / Ж. Адамар. – М.: Изд-во "Советское радио", 1970. – 152 с.
24. Адамецки К. О науке организации. (Избранные произведения). Пер. с польск. / К. Адамецки. – М.: "Экономика", 1972. – 191 с.
25. Адлер А. Наука жить: Пер. с англ. и нем. / А.А. Юдин (сост. и ред.) / А. Адлер.– К.: Port-Royal, 1997. – 288с.
26. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.М.Бокович (пер. с нем.) / А. Адлер. – М., 1995. – 296 с.
27. Адлер Х. Современные психотехнологии / Х. Адлер. – СПб.: Питер. 2000. – 160 с.
28. Адорно Т.В. Избранное: Социология музыки / Т. В. Адорно. – М.- СПб.: Университетская книга, 1998. – 445 с.
29. Алпатов В.М. Принципы типологического описания частей речи / В.М. Алпатов // Части речи. Теория и типология. – М., 1990. – С. 25–50.
30. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
31. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы / Ю.П. Азаров. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 608 с.
32. Азимов А. Язык науки: Пер. с англ. / А. Азимов. – М.: Мир, 1985. – 280 с.
33. Айзатов Ф.А. Устойчивое развитие как особое состояние взаимодействия социума и природы : Дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Айзатов Фярит Ахметович. – Саранск, 1999 – 387 с.
34. Айванхов О.М. Великолепия Тибета / О.М. Айванхов. – М.: Просвета, 1995. – 287 с.
35. Айванхов О.М. Основной ключ / О.М. Айванхов. – М.: Просвета, 1994. – 255 с.
36. Айхвангов О.М. Законы космической морали / О.М. Айванхов. – СПб., 1996. – 336 с.
37. Айк Д. Бесконечная любовь – единственная истина, все остальное – иллюзии / Д. Айк. – М.: София, 2008. – 272 с.

38. Айян Д. Эврика! (10 способов освободить ваш творческий гений) / Д. Айян. – СПб.: Питер, 1997. – 352 с.
39. Аквинский Фона Сумма теологии. / Фома Аквинский. – Киев: Эльга; Ника-Центр. – Ч. 1 : Вопросы 1–43. – 2007. – 560 с.
40. Акинщикова Г.И. Соматическая и психофизиологическая организация человека / Г.И. Акинщикова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 160 с.
41. Акимов А.Е. Облик физики и технологии в начале XXI века / А.Е. Акимов // *Материалы научно-педагогической конференции "Идеи учения Живая Этика и Тайная Доктрина в современной науке и практической педагогике, Екатеринбург, 08.08.97.* – Верхняя Пышма : Изд. Тов. "Диспансер", 1998. – 80 с.
42. Акимов А.Е. Эвристическое обсуждение проблемы поиска новых дальностей. EGS-концепции. / А.Е. Скимов. – М., 1991, препринт № 7 МНТЦ ВЕНТ. – 68 с.
43. Акимов А.Е. Торсионные поля и их экспериментальные проявления / А.Е. Акимов, Г.И. Шипов // *Сознание и физическая реальность.* – 1996. – Том 1. – № 3. – С. 28–43.
44. Акимов А.Е. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологии / А.Е. Акимов, В.П. Финогеев. – М.: НТЦ Информатика, 1996. – 68 с.
45. Акимова А.П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / А. П. Акимова. – Л., 1978. – 20 с.
46. Акмеология : [учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зызыкин]. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
47. Акмеология: учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: РАГС, 2002. – 630 с.
48. Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2006. – 246 с.
49. Акмеология – наука XXI століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / Ред. кол. З.Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, Г. С. Данилова та ін. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – 412 с.
50. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М. : Сов. радио, 1974. – 272 с.
51. Актуальные проблемы семиотики культуры (труды по знаковым системам XX) – Тарту: Изд-во Тартуского гос. уни-та, 1987. – 150 с.
52. Акулинин В.Н. Философия всеединства: от В.С. Соловьева к П.А. Флоренскому / В.Н. Акулинин. – Новосибирск: Наука, 1990. – 158 с.
53. Акчурин И.А. Некоторые закономерности развития знания и проблемы его синтеза / И.А. Акчурин // *Синтез современного научного знания.* – М., 1973. – С. 197–223.
54. Александер Ф., Человек и его душа: познание и врачевание от древности и до наших дней: Пер. с англ. / Ф. Александер, Ш. Селесник. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 608 с.
55. Александров И.А. Космический феномен человека: человек в антропном мире / И.А. Александров. – М.: Издательство "АГАР", 1999. – 432 с.
56. Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики / Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2003. – 324 с.
57. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач / И.Ю. Алексашина. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 223 с.
58. Алексашина И.Ю. Новая философия образования: пути и проблемы становления / И.Ю. Алексашина // *Директор школы.* – 2001. – № 1. – С. 71–74.
59. Алексеев Г.Н. Энергия и энтропия / Г. Н. Алексеев. – М.: Знание, 1978. – 192 с.
60. Алексеев П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Высшая школа, 1991. – 382 с.
61. Алексеев В.А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста / В.А. Алексеев // *Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников.* – М., 1984. – С. 103–107.
62. Алексеев П.М. О нелинейных формулировках закона Ципфа / П.М. Алексеев // *Вопросы кибернетики,* вып. 4, 1978. – С. 66–99.
63. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики / Н.А.Алексеев. – Тюмень: [Б.м.], 1997. – 312 с.
64. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України: Історія. Теорія: Підручник / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
65. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 168 с.
66. Алтухов В.Л. Смена парадигм и формирование новой методологии (попытка обзора дискуссии) / В.Л. Алтухов // *Общественные науки и современность.* – 1993. – № 1. – С. 88–100.
67. Алякринский Б.С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Б.С. Алякринский. – М.: Наука, 1983. – 284 с.
68. Алякринский Б.С. Общение и его проблемы / Б.С. Алякринский. – М.: Знание, 1982. – 82 с.
69. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1986. – 345 с.
70. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
71. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.
72. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // *Новое педагогическое мышление* / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144–177.
73. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я / М.М. Амосов. – К.: Здоров'я, 1990. – 166 с.
74. Амосов Н.М. Алгоритмы раз ума / М.М. Амосов. – К.: Наук. думка, 1979. – 224 с.
75. Амосов Н.М. Мое мировоззрение / М.М. Амосов. – К.: Наук. думка, 1998. – 450 с.
76. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова / Б.Г. Ананьев.– М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с.– Т.2. – 287 с.

77. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
78. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с.
79. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
80. Ананьев Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.
81. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
82. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
83. Андреев Е.А. Проблема физических оснований целостности самоорганизующихся систем / Е.А. Андреев, И.С.Доброзравова, С.П. Ситько // Идея гармонии в научной картине мира. – К.: Наукова думка, 1988. – С. 108–120.
84. Андреев И.Л. Происхождение человека и общества / И.Л. Андреев. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.
85. Андреев Д.Л. Роза мира / Д.Л. Андреев. – М.: Товарищество “Клышников-Комаров и К”, 1992. – 282 с.
86. Андреев И.Д. Методологические основы познания социальных явлений / И.Д. Андреев. – М.: Наука, 1977. – 214 с.
87. Андреев Л.Г. Сюрреализм / Л.Г. Андреев. – М.: Высш. шк., 1972. (230 с.)
88. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
89. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.
90. Андрущенко В.П. Проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть / В.П. Андрущенко // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф., 11–12 травня 2000 р. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – С. 13–20.
91. Андрущенко В.П. Університетська освіта України : європейський вибір / В.П. Андрущенко // Освіта. – 2001. – № 47–48. – С. 4–5.
92. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
93. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времён) / О.С. Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 267 с.
94. Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.
95. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
96. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности / П.К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 97–111.
97. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы // Философские проблемы биологии. – М.: Наука, 1973. – С. 78–104.
98. Анохин П.К. Выступление на Втором Всесоюзном совещании по философским вопросам современного естествознания / П.К. Анохин // Философские проблемы биологии. – М.: Наука, 1973. – С. 89–108.
99. Анохин П.К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
100. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: АН СССР, 1971. – 248 с.
101. Анохин П.К. Теория функциональной системы / П. К. Анохин // Успехи физиологический наук. – Т. 1. – 1970. – № 1. – С. 19–54.
102. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
103. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
104. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем систем / П.К. Анохин. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 131 с.
105. Антоненко Н.В. Восстановительная гимнастика для нервных клеток / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 36 с.
106. Антоненко Н.В. Педагогика ноосферного развития / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 220 с.
107. Антоненко М.О. Особливості формування самосвідомості у дітей-погодків : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. "Педагогічна та вікова психологія" / М.О. Антоненко. – К., 2002. – 19 с.
108. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 472 с.
109. Антонова О.Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія: Вид. 2-ге, допов. / О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир, держ. ун-т, 2004. – 270 с.
110. Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с.
111. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психологическое формирование и развитие личности. – М.: Наука, 1981. – С. 13–19.
112. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и техники ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 2. – С. 3–16.
113. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–434.
114. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
115. Апресян Ю.Д. Формальная модель языка и представление лексикографических знаний / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 123–139.

116. Аракелян Г.Б. Фундаментальные безразмерные величины / Г.Б. Аракелян. – Ереван: Изд. АН Арм. ССР, 1981. – 157 с.
117. Аракелян Г.Б. Основания физической теории / Г.Б. Аракелян. – Ереван, 1997. – 232 с.
118. Арапов М. Большой лингвистический взрыв? / М. Арапов // Знание – сила. – 1988. – № 6. – С. 27–32.
119. Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ. / Общ. ред и вступ. ст. М.В. Кларина / М.: Аргайл. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
120. Аристархов В.М. Геоэлектромагнитное поле и квант сознания / В.М. Аристархов // Известия РАН. Серия Биология. – 2005. – № 3. – С.261–266.
121. Аристотель. Сочинения в 4-х т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с.
122. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. – Минск: Лит-ра, 1998. – 1392 с.
123. Арнольд В.И. Математическая дуэль вокруг Бурбаки / В.И.Арнольд // Вестник РАН. – Т. 72. – 2002. – № 3. – С. 245–250.
124. Арнольд В.И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.
125. Арнольдов А. И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – М.: Издательство МГИК, 1992. – 240 с.
126. Ароксон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ. / Э. Ароксон. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
127. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон. – М.: Прогресс, Универс, 1993. – 580 с.
128. Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.
129. Аронов Р.А. Квантовый парадокс Зенона / Р.А. Аронов // Природа. – 1992. – № 12. – С. 65–77.
130. Аронсон Э. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. Перераб. изд. / Э. Аронсон, Э.Р. Пратканис. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
131. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ.М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э. Аронсон. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
132. Арсеньев А.С. Анализ развивающегося понятия / А.С. Арсеньев, В.С. Библиер, Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1967. – 439 с.
133. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.; Просвещение, 1969. – 269 с.
134. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
135. Артемьева Л.А. Дети, которые подарят нам счастье. Как строить жизнь с ребёнком индиго / Л. Артемьева. – АСТ Прайм Еврознак, 2008. – 152 с.
136. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
137. Аршинов В. Медицина в контексте синергетического познания / В. Аршинов, А. Малый, П. Попов // Московский Синергетический Форум. Январская (1996) встреча. “Устойчивое развитие в изменяющемся мире”. 27–31 января 1996. Тезисы / Под ред. В.И. Аршинова, Е.Н. Князевой. – М., 1996. – С. 31–32.
138. Аршинов В.И. Идеи синергетики и теория воспитательных систем / В.И. Аршинов, М.Ю. Усманова // Моделирование воспитательных систем. Теория – практика. – М.: Мир. – 1995. – С. 39–45.
139. Аршинов В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур / В.И. Аршинов // Высшее образование в России. – 1994. – №4. – С. 13–16.
140. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры.– М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.
141. Арутюнова Н.Д. Предложение и смысл / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1979. – С. 18–20.
142. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д.Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
143. Асмолов А. Образование бросает вызов / А. Асмолов // Открытая политика. – М., 1998. – № 7/8. – С.74–79.
144. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
145. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
146. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
147. Ассаджоли Р. Психосинтез. Пер. с англ. / Р. Ассаджоли. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
148. Астауров Б.Л. Теоретическая биология и некоторые ее очередные задачи / Б.Л. Астауров // Вопросы философии. – 1972. – № 2. – С. 55–65.
149. Астафьев Б.А. Всеобщий Закон Творения / Б.А. Астафьев. – М.: Институт холодинамики, 2004. – 144 с.
150. Астафьев Б.А. Основы мироздания: геном, законы и творение мира / Б.А. Астафьев. – М.: Белые Альпы, 2002. – 320 с.
151. Астафьев Б.А. Теория Единой Живой Вселенной (законы, гипотезы) / Б.А. Астафьев. – М.: Информациология, 1997. – 148 с.
152. Астафьева О.Н. Теория самоорганизации и образование / О.Н. Астафьева, К.Х. Делокаров // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – № 3. – С. 92–96.
153. Ата-Мурадова Ф.А. Эволюция генетических систем мозга в популяциях человека и практические аспекты проблемы / Ф.А. Ата-Мурадова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 216–229.
154. Атутов П. Р. Технология и современное образование / П. Р. Атутов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 12–14.
155. Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 203–257.
156. Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

157. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 386 с.
158. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982. – М., 1982. – С. 26–46.
159. Ахмедов Т.И. Психотерапия в особых состояниях сознания (История, теория, практика) / Т.И. Ахмедов, М.Е. Жидко. – М.: Фолио, 2001. – 766 с.
160. Ахундов М.Д. Интегративные науки и системные исследования / М.Д. Ахундов, В.И. Борисов, В.С. Тюхтин // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 224–239.
161. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Наука, 1989. – 216 с.
162. Ахутин А.В. Вернер Гейзенберг и философия / А.В. Ахутин // Гейзенберг В. Физика и философия: Часть и целое. – М.: Наука, 1989. – С. 361–393.
163. Ацюковский В.А. Общая эфиродинамика / В.А. Ацюковский. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 280 с.
164. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузік // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78–83.
165. Бабанин А.Ф. Введение в общую теорию мироздания. Понятийный аппарат и физические основы мироздания / А.Ф. Бабанин. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 172 с.
166. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
167. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
168. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
169. Бадальянц О.В. Сущность образования : (Историко-философский очерк) / О.В. Бадальянц // Философские проблемы образования. – М., 1996. – С.41–49.
170. Баженов Л.Б. Стрoение и функции естественнонаучной теории / Л.Б. Баженов // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 390–420.
171. Баженов Л.Б. Методологические регулятивы в научном исследовании / Л.Б. Баженов // Природа научного открытия: Философско-методологический анализ. – М.: Наука, 1986. – С. 144–155.
172. Базиев Д.Х. Основы единой теории физики / Д.Х. Базиев. – М., 1994. – 640 с.
173. Байбородова Л. В. Изучение эффективности воспитательной системы школы : учеб.-метод. пособие / Л. В. Байбородова, С. Л. Паладьев, Е. И. Степанов. – Псков : ПОИПКРО. – 1994. – 93 с.
174. Байбурин А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А.К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1985. – С. 4–19.
175. Бакулин Б.С. Философское введение в христианскую апологетику / Б.С. Бакулин // Символ. – 1989. – № 22. – С. 4–44
176. Батороев К.Б. Аналогии и модели в познании / К.Б. Батороев. – Новосибирск: Наука, 1981. – 319 с.
177. Балашов Ю.В. Антропные аргументы в современной космологии / Ю.В. Балашов // Вопросы философии. – 1988. – № 7. – С. 117–127.
178. Балл Г. А. Теория учебных задач / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
179. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.А. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. – Ченстохова-Київ, 1999. – С. 335–347.
180. Балонов Л.Я. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности / Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–15.
181. Бальмонт К.Д. Горные вершины. Сб. статей, кн. 1. / К.Д. Бальмонт– М.: Гриф, 1904. – 304 с.
182. Баньковская С.П. Инвайронментальная социология / С.П. Баньковская. – Рига : Изд. РГУ, 1991. – 236 с.
183. Барбина Е.С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / Е.С. Бардина, В.А. Семиченко. – К.: ИППО АПН Украины, 1996. – 420 с.
184. Бардин К.В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем / К.В. Бардин // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 55–60.
185. Бардин К.В. Проблема порогов чувствительности и психофизические методы / К.В. Бардин. – Л.: Наука, 1976. – 208 с.
186. Бардина Н.В. Языковая гармонизация сознания / Н.В. Бардина. – Одесса: Изд-во Гастропринт, 1997. – 271 с.
187. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153–158.
188. Бассин Ф.В. К проблеме бессознательного / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 112–124.
189. Батищев Г.С. Творчество и новое педагогическое мышление / Г. С. Батищев // Творчество и педагогика : тезисы конф. – М.: Изд. МГУ, 1988. – Ч. 1. – С. 42–43.
190. Батищев Г.С. Неисчерпаемые возможности и границы применения категории деятельности / Г. С. Батищев // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990. – С. 23–35.
191. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
192. Баткин Л.М. Два способа изучить историю культуры / Л.М. Баткин // Вопросы философии. – 1982. – № 12. – С. 111–114.
193. Бах Р. Единственная / Р. Бах. – К.: София, 1999. – 256 с
194. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
195. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 179 с.
196. Бахтин М.М. Парадоксы диалога / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1993. – 129 с.

197. Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.
198. Башляр Г. Новый рационализм: Пер. с фр. / Г. Башляр. – М.: Прогресс, 1987. – 376 с.
199. Башмаков М. И. Теория и практика продуктивного обучения / М. И. Башмаков. – М. : Народное образование, 2000. – 248 с.
200. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Проектирование педагогического процесса в профтехучилище: Текст лекций. – Свердлов. инж.-пед. ин-т. / В.С. Безрукова. – Свердловск, 1990. – 171 с.
201. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 5–26.
202. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во "Деловая книга", 1996. – 344 с.
203. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. Характеристика, подготовка, конструирование учебных зданий / В.Г. Бейлинсон. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
204. Бейнс Дж. Наука о любви / Дж. Бейнс. – М.: Изд. Института Герметизма, Политехника, 1994. – 380 с.
205. Бейтс У.Г. Улучшение зрения без очков по методу Бейтса. Корбетт М. Д. Как приобрести хорошее зрение без очков / У.Г. Бейтс. – М.: Де-факто, 1991. – 263 с.
206. Белимов Г. Дети индиго в России. Вундеркинды третьего тысячелетия / Г. Белимов. – Вече, 2008. – 416 с.
207. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
208. Белостоцкий Ю.Г. Единая основа Мироздания (научная гипотеза) / Ю.Г. Белостоцкий. – СПб.: Наука, 2000. – 276 с.
209. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики / Д. А. Белухин. – Воронеж : Изд-во ВГПУ, 1997. – 279 с.
210. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб: Радом, ИПТО РАО, 1997. – 226 с.
211. Белянкина Н.Г. Некоторые проблемы образования в условиях новой культурной парадигмы / Н.Г. Белянкина, Т.А. Кемерова // Первые культурологические чтения. – М., 1997. – С.63–64.
212. Бем И. Фундаментальные принципы альтернативного обучения в практике продуктивных школ. Характерные особенности проектов продуктивного обучения / И. Бем, Й. Шнейдер // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? – 2003. – Вып. 4 (15). – С. 10–48.
213. Берг А.И. Кибернетика и обучение / А.И. Берг // Природа. – 1966. – №11. – С. 32–38
214. Берг К. К новой концепции образования / К. Берг // Международное сотрудничество. – 1996. – № 2. – С.9-10.
215. Бергсон А. Вопросы философии и психологи / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 196 с.
216. Бергсон А. Материя и память / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 270 с.
217. Бергсон А. Непосредственные данные сознания / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 200 с.
218. Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 415 с.
219. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.
220. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
221. Береговой Я.А. Классно-урочная система или как учиться и учить? / Я.А. Береговой // Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 34–78.
222. Береговой Г.Т. Роль человеческого фактора в космических полетах / Г.Т. Береговой // Психологические проблемы космических полетов. – М.: Наука, 1979. – С. 17–24.
223. Бережнова Е.В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.
224. Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 3–7.
225. Березина А. Большая книга о детях индиго / А. Березина, Л. Артемьева. – Москва: АСТ, 2008. – 256 с.
226. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособ. / В.Ф.Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 335 с.
227. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
228. Бернар К. Курс общей биологии. Жизненные явления, общие животным и растениям / К. Бернар. – СПб., 1878. – С. 96–97.
229. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
230. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
231. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем. – М.: Наука, 1969. – 272 с.
232. Берулава, М. Н. Интеграционные процессы в образовании / М.Н. Берулава // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе: сб. науч. тр. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1994. – С. 3–9.
233. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П.Беспалько. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1977. – 357 с.
234. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П.Беспалько.. – М.: Институт ПО Министерства образования России, 1995. – 208 с.
235. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

236. Бестужев-Лада И.В. Содержание и структура категории "образ жизни" / И. В. Бестужев-Лада // Теория и методология проблемы исследования образа жизни. – М. : Педагогика, 1979. – С. 5–7.
237. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива // І.Д.Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6.
238. Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) / І.Д. Бех, О.В. Вознюк, М.В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.
239. Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–21
240. Бех І.Д. Социогенез личности как психологическая проблема / І.Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2000. – № 1. – С. 84–90.
241. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
242. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. – Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.; Кн. 2. – 342 с.
243. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Навчальний посібник / І.Д. Бех. – К.: Академкнига, 2009. – 248 с.
244. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
245. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – М. : Наука, 1991. – 476 с.
246. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание / В.М. Бехтерев // Объективное изучение личности: Избранные труды по психологии личности в 2-х томах – СПб. : Алетея, 1999. – Т. 2. – С. 151–160.
247. Бехтерев В.М. Гипноз, внушение, телепатия / В.М. Бехтерев. – М.: Мысль, 1994. – 364 с.
248. Бехтерева Н.П. Здоровый и больной мозг человека // Н.П. Бехтерева.– Л.: Медицина, 1988. – 208 с.
249. Бианки В.Л. Асимметрия мозга животных / В.Л. Бианки. – Л.: Наука, 1985. – 293 с.
250. Бибахин В.В. Общение без индивида / В.В. Бибахин // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 196–211.
251. Библер В.С. Школа диалога культур: основы программы / В.С. Библер. – Кемерово: Алеф, 1992. – 93 с.
252. Библер В. С. К философской логике парадокса / В.С. Библер // Вопросы философии, № 1, 1988. – С. 28–42.
253. Библер В. С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
254. Библер В. С. Школа диалога культур / В.С. Библер // Советская педагогика. – 1988. – № 4. – С. 11–19.
255. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
256. Библия в иллюстрациях с библейскими текстами по синодальному переводу / Библейское общество Советского Союза. – М.: Изд-во "Свет на Востоке", 1992. – 256 с.
257. Библия: Книги священного писания старого и нового завета. – М.: Изд. Московской патриархии, 1983. – 1371 с.
258. Бидерманн Г. Энциклопедия символов / Г. Бидерманн. – М.: Республика, 1996. – 335 с.
259. Бикметов Е.Ю. Образование в контексте критериев духовности / Е.Ю. Бикметов // Мировоззренческие основания человеческой деятельности на рубеже XXI века. – Уфа, 1997. – 1997. – С.86-88.
260. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с.
261. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования / Б.М. Бим-Бад. – М. : РОУ, 1994. – 349 с.
262. Бим-Бад Б.М. Образование как преступление / Б.М. Бим-Бад // Корнетов Г.Б. Введение в педагогику: В 2 ч. – М., 2006. – Ч. 1. – С. 93.
263. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 421 с.
264. Биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С.122–228.
265. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Проблемы космической биологии: Под ред. А.М.Уголева. – Т. 46. – М.: Наука, 1983. – С. 8–25.
266. Бирюков Б.Ф. Синтез знания и формализация / Б.Ф. Бирюков // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 447–474.
267. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии / Б.П. Битинас. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
268. Бич А.М. Основы теории времени: Закономерная эволюция реляционной концепции времени / А.М. Бич. – Киев : Знання України, 2005. – 115 с.
269. Бич А.М. Природа времени / А.М. Бич. – Киев, 2000. – 270 с.
270. Бич А.М. Природа времени: Гипотеза о происхождении и физической сущности времени. – 2-ое дополненное и переработанное издание / А.М. Бич. – Москва :: ООО Изд. АСТ и Астрель, 2002. – 286 с.
271. Бичко А. К. Класична доба української філософії / А.К. Бичко // Філософія. Курс Лекцій. – К: Либідь, 1994.– С. 230–252.
272. Біда О.А. Підготовка майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методологічні засади. Монографія / О.А. Біда. – К.: Наук.світ, 2002. – 322 с.
273. Блаватская Е.П. Избранные статьи, ч. 1. / Е.П. Блаватская. – М.: Новый Акрополь, 1994. – 160 с.
274. Блаватская Е. П. Тайная доктрина в 4-х т. – Донецк: Сталкер, 1997. – Т. 2. – 512 с.
275. Блаватская Е.П. Тайная доктрина, в 4-х кн. / Е.П. Блаватская. – М.: Прогресс–Культура, 1992. – Кн. 2 – 484 с.
276. Блауберг И.В. Методологические основы комплексного научно-технического прогнозирования в рамках системы “общество-информация-природа” / И.В. Блауберг. – М., 1987. – 48 с.
277. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиторчал УРСС, 1997. – 450 с.

278. Блауберг И.В. Проблемы методологии системного исследования / И.В. Блауберг. – М.: Мысль, 1970. – 455 с.
279. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
280. Блауберг И.В. Системный подход и системный анализ / И.В. Блауберг, Э.М. Мирский, В.Н. Садовский // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982. – М., 1982. – С. 47–64.
281. Блехман И.И. Механика и прикладная математика / И.И. Блехман, А.Д. Мышкис, Я.Г. Пановко. – М.: Наука, 1990. – 360 с.
282. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 436 с. – Т. 2. – 468 с.
283. Блонский П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
284. Блонский П.П. Педагогика. Учебник для высших педагогических учебных заведений. – Второе изд. / П.П. Блонский. – М.: Учпедгиз, 1936. – 336 с.
285. Блум Ф. Мозг, разум и поведение: Пер. с англ. / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофтседтер. – М.: Мир, 1988. – 248 с.
286. Блюменфельд Л. А. Проблемы биологической физики / Л.А. Блюменфельд. – М.: Наука, 1974. – 335 с.
287. Блюменфельд Л.А. Решаемые и нерешаемые проблемы биологической физики / Л.А. Блюменфельд. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 158 с.
288. Боа К. Лабиринты веры. Литтл П. Путь к истине / К. Боа. – М., 1992. – 293 с.
289. Богатырева О. А. Социальные циклы: Механизмы в развитии природных и человеческих сообществ в 2-х кн. / О.А. Богатырева. – Новосибирск: Наука, М.: Экономика, 1989. – Кн. 1. – 304 с.; кн. 2. – 351 с.
290. Богданов А.А. Всеобщая организационная наука (тектология) / А.А. Богданов. – 3-е изд. – Ч. I–III. – М., 1925–1929. – 223 с.
291. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организация науки в 2-х т. / А.А. Богданов. – М.: Экономика, 1989. – Т. 1. – 304 с.; т. 2. – 351 с.
292. Боголепова И.Н. Некоторые особенности строения корковых полей 44 и 45 в мозге одаренных людей / И.Н. Боголепова // Морфология. – 1993. – № 9–10. – С. 43–54
293. Боголюбов В.М. Внутренние болезни / В.М. Боголюбов. – М.: Медицина, 1983. – С. 159–160.
294. Богомолов А.С. “Летающая стрела” и закон противоречия / А.С. Богомолов // Философские науки. – 1964. – № 6. – С. 150–165.
295. Богомолов А.С. Диалектический логос. Становление античной диалектики / А.С. Богомолов. – М.: Мысль, 1982. – 263 с.
296. Богословский В.И. Наука в педагогическом университете: вопросы методологии, теории и практики / Под ред. В.И. Богословского / В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 236 с.
297. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
298. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89–95.
299. Богуславский М.В. Страсти по синергетике // Мир образования. – 1999. – № 5. – С. 17–21.
300. Богуславский М.В. Научно педагогические парадигмы: история и современность / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные проблемы образования и педагогической науки. М.: ИТП и МИ РАО, 1996. – С. 100–123.
301. Богуславський М.В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М.В. Богуславський // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 37–40.
302. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
303. Божественный принцип (Сан Мен Мун). – М., N.Y.: Ассоциация Святого духа за Объединение Мирового Христианства. – 1997. – 450 с.
304. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
305. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С.23–24.
306. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
307. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
308. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А.М. Бойко. – К.: ЗМН, 1996. – 232 с.
309. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А.Н. Бойко. – К.: Высшая школа, 1991. – 266 с.
310. Бокарева Г.А. Роль общенаучных знаний в подготовке специалистов / Г.А. Бокарева // Вестник высшей школы. – 1987. – № 11. – С. 48–51.
311. Болгар Н.Н. Экология, культура, нравственность (методологический аспект) / Н. Н. Болгар // Сборник материалов научно-методического семинара “Экологические проблемы северо-западного региона” – СПб., 1994. – С. 40-43.
312. Болонський процес : документи / укладачі : З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха. – К.: Видавництво Європейського університету, 2004. – 169 с.
313. Болотов Б.В. Я научу вас не болеть и не стареть / Б.В. Болотов. – К., 1992. – 48 с.
314. Болотов Б.В. Здоровье человека в нездоровом мире. 2-е изд. / Б.В. Болотов. – СПб.: Питер, 2007. – 512 с.

315. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 39–43.
316. Бом Д. Квантовая теория / Д. Бом. – М.: Наука, 1965. – 727 с.
317. Бондар В.І. Інтегративні властивості педагогічних понять та їх врахування у процесі поетапного вивчення педагогічних дисциплін / В.І.Бондар // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 83–95.
318. Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
319. Бондар С.П. Проблеми оновлення методів навчання у сучасній школі / С.П. Бондар // Наукові записки: Зб. наук. ст. НПУ ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко. – К.: НПУ, 2000. – Ч.1. – С. 9–17.
320. Бондарев В.Г. Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации / В.Г.Бондарев. – Минск.: НИО, 2003. – 128 с.
321. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.Вю Колесов. – М. : Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 240 с.
322. Бондаревская Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–53.
323. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – М., 1997. – № 4. – С.11–17.
324. Бондаревская Е.В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
325. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
326. Бондаренко Л.Н. Терминологическое обеспечение учебного процесса будущих инженеров как компонент коммуникативной компетенции / Л.Н. Бондаренко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Х. : НТУ ХМІ, 2002. – 26–29.
327. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности / А.Ф. Бондаренко. – К.: КПИ-ИЯ, 1991. – 188 с.
328. Бондаренко Ю.Г. Одухотворенная материя (Алгебра природы) / Ю.Г. Бондаренко. – М.: Сфера, 1993. – 137 с.
329. Боно де Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / Э. де Боно. – М: Прогресс, 1976. – 144 с.
330. Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах / Н. Бор. – М.: Наука, 1970. – Т. 1. – 583 с.; т. 2. – 675 с.
331. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
332. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 287 с.
333. Бордовский Г.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 12–16.
334. Борисова О. Віртуальна реальність України: "роз'єднана країна" чи слов'яно-православна (українська) цивілізація? / О.Борисова // Християнство і духовність. Зб. Матеріалів другої міжнародної наукової конференції циклу наукових конференцій "християнство: історія і сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 165–170.
335. Борисова О.В. Проблемы экономического положения современной Украины / О.Борисова // Ракурс. – Луганск. – 1998. – 29 июля. – С. 4
336. Боришевський М.Й. Національна свідомість у громадянському становленні особистості / М.Й. Боришевський. – К.: СКО "Беркут" 2000. – 63 с.
337. Борн М. Моя жизнь и взгляды. Пер. с англ. / М. Борн. – М.: Прогресс, 1973. – 176 с.
338. Борн М. Размышления и воспоминания физика (сборник статей) / М. Борн. – М.: Наука, 1977. – 280 с.
339. Борн М. Физика в жизни моего поколения / М. Борн. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 535 с.
340. Бородянский Ю.М. Размышления об алфавитных операторах и математической философии / Ю.М. Бородянский. – К.: "Лат и К", 2001. – 73 с.
341. Бoryтко Н.М. Пространство воспитания : образ бытия : [монография] / Н. М. Бoryтко ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2000. – 224 с.
342. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Провещение, 1991. – 176 с.
343. Босенко А. В. Реквием по нерожденной красоте / А.В. Босенко. – К.: Ред. Жур. "Самватис", 1992. – 256 с.
344. Босенко В. А. Диалектика как теория развития / В.А. Босенко. – К.: Изд. КГУ, 1966. – 248 с.
345. Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании : автореф. дисс... доктора пед. наук : спец. – 13.00.01. "Общая педагогика, история педагогики и образования" / А.И. Бочкарев. – М., 2000. – 52 с.
346. Бочков В.Г. Принцип оптимальности как основа исследования живых систем и некоторые вопросы их математического описания / В.Г. Бочков // Особенности современного познания. – Свердловск: УНД АН СССР, 1974. – С. 161–178.
347. Бочков Н.П. Генетические аспекты комплексного изучения человека / Н.П. Бочков // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 143–154.
348. Бoэций А.М. Введение в категорические силлогизмы / А.М. Бoэций // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 145–171.
349. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
350. Браже Р. А. Научный креационизм в свете синергетики / Р.А. Браже // Философский век. Альманах. – № 7. Между физикой и метафизикой: Наука и философия. – СПб. 1998. – С. 197–200.
351. Браже Р. А. Религиозная и научная картина мира: сравнительный анализ / Р. А. Браже // Литература и культура в контексте христианства. – Ульяновск, 1999. – С. 109–110.

352. Брандес В.М. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека / В.М. Брандес, А.В. Вознюк. – Житомир, 2003. – 41 с.
353. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.
354. Бранский В.П. Искусство и философия / В.П. Бранский. – Калининград: Янтар. сказка, 1999. – 704 с.
355. Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112–130.
356. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
357. Братусь Б.С. Аномалия. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.
358. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М: Мысль, 1988. – 360 с.
359. Браун К-Х. Критика фрейд-марксизма / К-Х. Браун. – М.: Прогресс, 1982. – 270 с.
360. Бриллиэн Л. Наука и теория информации / Л. Бриллиэн. – М.: Госиздат физ-мат лит., 1990. – 392 с.
361. Бриль В.Я. Кинетическая теория гравитации и основы Единой Теории Материи / В.Я. Бриль. – СПб.: Наука, 1995. – 436 с.
362. Бройль Л. де. По тропам науки / Л.де Бройль. – М.: Наука, 1962. – 408 с.
363. Бруннер Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. О.К.Тихомирова / Дж. Брунер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
364. Бруннер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 409 с.
365. Бруно Д. Диалоги / Д. Бруно. – М.: Госполитиздат, 1949. – 552 с.
366. Брушлинский А.В. Мышление и общение (анализ через синтез в процессе диалогического решения задач). – 2-е изд., дораб / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Самара: Самар. Дом печати, 1999. – 124 с.
367. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
368. Брушлинский А.В. Проблема непрерывного-прерывного в науках о человеке / А. В. Брушлинский // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 73–81.
369. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : РАН. Ин-т психологи, 1994. – 109 с.
370. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 392 с.
371. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
372. Бубер М. Хасидские предания. Первые наставники: Перевод / М. Бубер. – М.: Республика, 1997. – 335 с.
373. Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.
374. Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы / А.Ф. Бугаев. – К.: Изд. СПД Павленко, 2010. – 496 с.
375. Буданов В.Г. В поисках законов холизма : синергетика, универсальный эволюционизм и универсальная история / В.Г. Буданов // Универсальный эволюционизм и глобальные проблемы. Сборник под ред. В.В.Казютинского. – М., ИФ РАН, 2006. – С. 95-103.
376. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма : Многообразие поисков и подходов. Сборник статей / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С.285-304.
377. Буданов В. Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев : эволюционно-синергетический подход / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.
378. Будков В.А. Некоторые аспекты взаимосвязи экологии души и творчества с ноосферными процессами / В.А. Будков // Ноосферные взаимодействия и синергетика. – Восьмой Региональный семинар по ноосферным взаимодействиям (25–26 ноября 1993 г.). Избранные материалы. – Томск, 1994. – С. 10–21.
379. Буева Л.П. Человек : деятельность и общение / Л.П.Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
380. Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения / С.Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
381. Булгаков С.Н. Православие / С.Н. Булгаков. – М.: Терра, 1991. – 413 с.
382. Булгаков С.Н. Сочинения: В 2-х т. (Два града. Философия хозяйства) / С.Н. Булгаков. – М.: Прогресс, 1991. – 653 с.
383. Булгаков С.Н. Философия хозяйства / С.Н. Булгаков. – М., 1990. – 412 с.
384. Булгакова Н. Періодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем / Н. Булгакова // Біологія і хімія у школі. – 2000. – № 4. – С. 14–16.
385. Бунак В.В. О морфологических особенностях одно- и двужайцевых близнецов / В.В. Бунак // Русский евгенический журнал. – 1936. – № 4. – С. 21–51.
386. Бунге М. Интуиция и наука. Пер. с англ. / М. Бунге. – М.: Прогресс, 1967. – 186 с.
387. Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988. – Т. 6. – 719 с.
388. Бункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем) / К. Бункер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 258–268.
389. Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки // Математическое просвещение. М.: Физматгиз, 1959. – Вып. 5. – С. 106–107.
390. Бурденюк Г.М. Из опыта применения ритмопедии для интенсификации процесса обучения иностранным языкам / Г.М. Бурденюк, И.Я. Миркман, Л.Я. Рабичев // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 162–168.
391. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю // Автореф... дис. канд. пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2005. – 21 с.

392. Бурлан П. Симорон из первых рук, или Как достичь того, чего достичь невозможно / П. Бурлан, П. Бурлан. – СПб.: Издательство "Прайм-ЕВРОЗНАК", 2006. – 320 с.
393. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
394. Бутусов К.П. Золотое сечение в Солнечной системе // *Астрономия и небесная механика* / К.П. Бутусов. – М.-Л.: 1978. – Вып. 7. – С. 475–500.
395. Быстрицкий Е.К. Практическое знание в мире человека / Е.К. Быстрицкий // *Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания*. – М., 1990. – С. 210–238.
396. Бычко И.В. Познание и свобода / И.В. Бычко. – М.: Политиздат, 1969. – 215 с.
397. Вагин В.Н. Дедукция и обобщения в системах принятия решений / В.Н. Вагин. – М.: Наука, 1988. – 384 с.
398. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
399. Валеев Г.Х. Формулировка новизны исследования / Г.Х. Валеев // *Педагогика*. – 2003. – № 7.
400. Валицкая А. П. Российское образование : Модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // *Педагогика*. – 2001. – № 7. – С. 3–7.
401. Валицкая А.П. Образование в России : Стратегия выбора / А. П. Валицкая. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1988. – 127 с.
402. Валицкая А.П. Современные стратегии образования : варианты выбора / А.П. Валицкая // *Педагогика*. – 1997. – № 2. – С.3–8.
403. Валицкая А.П. Философские основы современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // *Педагогика*. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
404. Валянский С.Н. Путь на Восток, или без вести пропавшие во времени / С.Н. Валянский, Д.В. Калужный. – М.: ЛЕАН, 1998. – 304 с.
405. Вальдорфская педагогика : [антология / сост. А. А. Пинский и др. ; под ред А. А. Пинского]. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
406. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М.: Мир, 1989. – 312 с.
407. Варзацька Л.О. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл: Методичний посібник / Л.О. Варзацька. – К.: "Юніверс", 2000. – 144 с.
408. Васильев Л.С. Проблемы генезиса китайской мысли: Формирование основ мировоззрения и менталитета / Л.С. Васильев. – М.: Наука, 1989. – 309 с.
409. Васильев Л. С. История религий Востока / Л. С. Васильев. – М.: Высш. шк., 1993. – 432 с.
410. Васильев А.А. Общие методы описания биологических объектов: Учеб. Пособие / А.А. Васильев. – М.: МФТИ, 1992. – 142 с.
411. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей: 4-е изд. / И.Б. Васильев. – Харьков, 2003. – Ч. 1. – 152 с.; ч. 2. – 175 с.
412. Васильев Ю.С. Системно-аналитические и организационные аспекты фундаментализации как основы интеллектуализации общества / Ю.С. Васильев, В.Н. Бусурин, В.Н. Козлов // *Тез. докладов Третьей Междунар. науч.-метод. конф. "Высокие интеллектуальные технологии образования и науки"*. – СПб., 1996. – С. 3–8.
413. Василюк Ф.Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
414. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении / Е.Е. Васюкова // *Вопросы психологии*. – 1998. – № 3. – С. 91–103.
415. Васянович Г.П. Ноологія особистості : Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Л.: "Сполом", 2007. – 217 с.
416. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід: (Дидактичний аспект): Для працівників від освіти, кер. та вчителів шк., студ. / Ю.В. Васьков. – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
417. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Леонід Ваховський // *Шлях освіти*. – 2007. – №1. – С.42–45.
418. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 212 с.
419. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Вид. перше / Л.М. Ващенко. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
420. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л. М. Ващенко. – К.: Тираж, 2005. – 380 с.
421. Введение в теорию государственно-правовой организации социальных систем / Под общ.ред. Е.Б.Кубко. – К.: Юринком. – 1997. – 192 с.
422. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
423. Вебер М. Избранные произведения; Пер. с нем.; Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; Предисл. П.П.Гайденко / М. Вебер. – М., 1990. – 808 с.
424. Вейль Г. Симметрия / Г. Вейль. – М.: Наука, 1968. – 191 с.
425. Вейль Г. Математическое мышление / Г. Вейль. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
426. Вейник А.И. Термодинамика реальных процессов / А.И. Вейник. – Минск: Наука і тэхніка, 1991. – 576 с.
427. Вейник А.И. Почему я верю в Бога. Исследование проявлений духовного мира. – 5-е издание, дополненное / А.И. Вейник. – Минск: изд-во "Белорусский Экзархат", 2007. – 360 с.,
428. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 685 с.
429. Великий тлумачний словник української мови / уклад, і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
430. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.

431. Венгер Л.Л. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Общ. ред. А.В. Либина / Л.Л. Венгер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
432. Венцовский Л.Э. Философские проблемы развития науки. Современные исследования: 70-е годы / Л.Э. Венцовский. – М., 1982. – 192 с.
433. Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М.: ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с.
434. Вербицкий А. А. Групповое взаимодействие студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Т. Н. Лененко // Проблемы психологии образования. – М.: Высшая школа, 1994. – Вып. 2. – С. 58–74.
435. Вербицкий А.А. Активное обучение в ВШ: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
436. Вербицька О.І. Евристична та методологічна роль поняття "гештальт" для метатеоретичних досліджень формування та функціонування наукового знання / О.І. Вербицька // Наукові і освітянські методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 206–212.
437. Веремчук В.И. Социология религии / В.И. Веремчук. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 254 с.
438. Верещагин Д.С. Становление: Система дальнейшего энерго-информационного развития, II ступень / Д.С. Верещагин. – СПб.: Нейский проспект, 2000. – 188 с.
439. Вернадский В.И. Автотрофность человечества / В. И. Вернадский // Проблемы биогеохимии. Труды биогеохимической лаборатории. Вып. XVI. – М.: Наука, 1980. – С. 228–249.
440. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.
441. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 703 с.
442. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере / В. И. Вернадский // Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – С. 503–510.
443. Вернадский В.И. Очерки геохимии / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1983. – 422 с.
444. Вернадский В.И. Проблемы биогеохимии / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1980. – 320 с.
445. Вернадский В.И. Проблемы биогеохимии, часть IV. О правизне и левине / В. И. Вернадский. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – 16 с.
446. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. – Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1975. – 175 с.
447. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – Послесловие И.В. Кузнецова и Б. М. Кедрова / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1977. – 191 с.
448. Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 334 с.
449. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
450. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. – 2-е изд. / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1987. – 340 с.
451. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
452. Вершинин В.Н. Энтропия образования, "дьявол Максвелла" и ... вечерняя школа / В.Н. Вершинин // Открытая школа. – 1999. – № 1. – С.3–7.
453. Веряскина В.П. Философия образования и педагогика сотрудничества / В.П. Веряскина // Синергетика и учебный процесс. – М., 1999. – С.163–172.
454. Веряскина В.П. Эвристические возможности синергетического подхода в философии образования / В.П. Веряскина // Синергетика и образование. – М., 1997. – С. 204–211.
455. Весна М.А. Педагогическая синергетика : Монография / М.А. Весна. – Курган : Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.
456. Взаимодействие школы и вуза в реализации обучения // Ноосферная парадигма образования: от лица к университету. – Иваново, 1997. – С.130–176.
457. Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания: деятельностный подход: Опыт философского анализа / Под ред. В.Н. Сагаитова / В.М. Видгоф. – Томск.: Изд-во ТГУ, 1993. – 151 с.
458. Визгин В.П. Единые теории поля в первой трети XX века / В.П. Визгин. – М.: Наука, 1985. – 303 с.
459. Визгин В.П. Идея множественности миров: Очерки по истории / В.П. Визгин. – М.: Наука, 1988. – 296 с.
460. Вилкас Э.И. Решения: теория, информация, моделирование / Э.И.Вилкас, Б.З. Майминас. – М.: Радио и связь, 1981. – 328 с.
461. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
462. Вильсон А.Дж. Энтропийные методы моделирования сложных систем / А.Дж. Вильсон. – М.: Мир, 1978. – 248 с.
463. Вильямс Б.М. Новые измерения в биржевой торговле: как извлечь прибыль из хаоса: рынки акций, облигаций и фьючерсы / Пер с Англ. / Б.М. Вильямс. – М.: ИК "Аналитика", 2000. – 262 с.
464. Виненко В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55–60.
465. Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Виненко Владимир Григорьевич. – Саратов, 2001. – 322 с.
466. Виненко В.Г. Общие основы педагогики : учеб. пособие / В.Г.Виненко. – М.: Дашков и Ко, 2008. – 297 с.
467. Винер Н. Кибернетика. – 2-е изд. / Н. Винер. – М.: Наука, 1969. – 326 с.
468. Винер Р. Кибернетика или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – М.: Наука, 1983. – 340 с.
469. Виноградов В.В. Русский язык / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
470. Виноградов В.А. Система, ее актуализация и описание / В.А. Виноградов, Е.Л. Гинзбург // Системные исследования. Ежегодник 1971. – М., 1972. – С. 93–102.

471. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М. : Изд. Иностранной литературы, 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с.
472. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. / Л. Витгенштейн. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
473. Вишневецька В. Концепція створення адаптивної навчальної системи на основі нечіткої логіки / В. Вишневецька, В. Гогунський // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 91–95.
474. Вища освіта в Україні і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В. Г.Кременя; Авт. кол.: М.Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В.В. Шинкарук, В.В. Грубіно, І.І. Бабін. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
475. Вища освіта України: фундаменталізація або прагматизація (Круглий стіл) // Вісник Запорізького держ. ун-ту. – 2002. – Вип. 23. – С. 6–29.
476. Вільш І. Інноваційні підходи до проектування сучасної системи освіти / І. Вільш // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.; Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. – С. 30–34.
477. Вірковський А.П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – К., 2002. – 228 с.
478. Вітгенштайн Людвіг Tractatus Logico Philosophicus; Філософські дослідження / Людвіг Вітгенштайн. – К.: Основи, 1995. – 311с.
479. Владимиров Ю. С. Пространство-время: явные и скрытые размерности / Ю. С. Владимиров. – М.: Наука, 1989. – 191 с.
480. Владимиров Ю.С. Метафізика / Ю.С. Владимиров. – М. : Изд-во “Лаборатория базовых знаний”, 2009. – 568 с.
481. Владимирский А. К вопросу о “вибрационных уровнях” / А. Владимирский // Вопросы саморазвития человека / Под ред. В.А. Данченко. – К., 1990. – С. 136–144.
482. Власова С.В. Образование XXI века . Каким ему быть? / С.В. Власова // Общественные науки и современность. – 1999. – № 2. – С.190–192.
483. Власова Е. З. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей: Учебный процесс в педагогическом вузе с позиций синергетики / Е.З. Власова, В.А. Извозчиков // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 2–9.
484. Власюк В.И. Идеализм современного материализма. Основы теории общественного развития / В.И. Власюк. – М.: ИПА, 1994. – 448 с.
485. Водовозова С.Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С.Я. Водовозова. – СПб. : Издательский дом "Книжный мир", 2009. – 302 с.
486. Вознесенные учителя. Ченнелинг III. – К.: София, 1998. – 192 с.
487. Возний А.П. Особливості самоорганізації на біологічному рівні / А.П. Возний // Тези доповідей на науково-практичній конференції “Психосинергетика – на границі філософії, естествознання, синергетики, медицини и гуманитарных наук” 10–12 вересня 2002 р. – Одеса, 2002. – С.31–32.
488. Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А.В. Вознюк // Totallogy-XXI (сьомий випуск). Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України. – 2002. – С. 233–252.
489. Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань : [монографія] / О.В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
490. Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : Навчальний посібник / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир, 2002. – 187 с.
491. Вознюк О.М. Інтегративний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах: Метод, посібник // О.М. Вознюк. – Дрогобич: Коло, 2003. – 72 с.
492. Возчиков В.А. Некоторые теоретические истоки гуманистической парадигмы образования / В.А. Возчиков // Гуманизация образования. – Бийск, 1995. – № 1. – С.3–5.
493. Волавікова М.И. Мышления как процесс и познавательная мотивация / М.И. Волавікова // Мышление, процесс, деятельность, обучение. – М.: Наука, 1982. – С. 50–79.
494. Волински С. От транс к просветлению. Психотехники депрограммирования сознания / С. Волински. – М., 2002. – 244 с.
495. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр "Академія", 2001. – 576с.
496. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, перспективи, практика / В. Володько. – К.: Пед.преса, 2000. – 148 с.
497. Волохонский А.Г. Генетический код и симметрия / А.Г. Волохонский // Симметрия в природе. – Л., 1971. – С. 371–375.
498. Волошин А.В. Об эстетике факталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве / А.В. Волошин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213–246.
499. Волошин А.В. Пифагор: Союз истины, добра и красоты / А.В. Волошин. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
500. Ворожцов В.П. Гносеологическая природа и методологическая функция научной теории / В.П. Ворожцов, А.Т. Москаленко, М.П. Шубина. – Новосибирск, 1990. – 288 с.
501. Вопросы саморазвития человека. Междисциплинарный теоретико-методологический сборник. Вып. 2 / Под. ред. В. Данченко. – Киев, 1990. – 146 с.
502. Воробьев Г.В. Структура и функции педагогической теории / Г.В. Воробьев // Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. – М.: АПН СССР, 1984. – С.39 – 46
503. Воробьев В.С. К вопросу о законах в педагогике / В.С. Воробьев // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч.трудов / Ред. Колл.: Г.И.Батурина (отв.ред) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 75–87.
504. Воробьев Н. Н. Числа Фибоначчи / Н. Н. Воробьев. – М.: Наука, 1984. – 144 с.

505. Ворожцов В.П. Гносеологическая природа и методологическая функция научной теории / В.П. Ворожцов, А.Т. Москаленко, М.П. Шубина М. П. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 288 с.
506. Воронин С.В. Основы фоносемантики / С.В. Воронин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1982. – 244 с.
507. Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании: (Очерки и извлечения) / С.В. Воронин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 199 с.
508. Вронский С.А. Астрология: суеверия или наука? / С.А. Вронский. – М.: Наука, 1990. – 252 с.
509. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // *Alma mater*. – 1999. – № 3. – С.20.
510. Вулф В. Холодинамика. Как управлять внутренней силой / В. Вулф. – М.: Инст. Холодинамики, 1995. – 340 с.
511. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
512. Вундт В. Введение в психологию / В. Вундт. – М.: Космос, 1912. – 152 с.
513. Вундт В. Миф и религия. В. Вундт. – СПб.: Изд. Брокг. и Ефр. 1912. – 416 с.
514. Вундт В. Основы физиологической психологии / В. Вундт. – М.: Космос, 1912. – 122 с.
515. Вундт В. Очерки психологии / В. Вундт. – М.: Космос, 1912. – 135 с.
516. Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65.
517. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 312 с.
518. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
519. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.
520. Выготский Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
521. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.
522. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.
523. Вышеславцев Б.Н. Этика преображенного Эроса. Проблемы закона и благодати / Б.Н. Вышеславцев. – М.: Политиздат, 1994. – 411 с.
524. Вяккерев Ф.Ф. Проблема самодвижения в материалистической диалектике / Ф.Ф. Вяккерев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1972. – 85 с.
525. Вяккерев Ф.Ф. Современные немарксистские концепции диалектики в свете истории диалектики / Ф.Ф. Вяккерев // Идеалистическая диалектика XX века. – Л.: Изд. ЛГУ, 1978. – С. 54–61.
526. Гавриловец К.В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, кл. руководителей / К. В. Гавриловец. – Мн.: Польша, 2000. – 128 с.
527. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
528. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного / Х.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
529. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. – М.: Центр педагогического образования, 1995. – Вып. 2. – С. 16–45.
530. Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – 160 с.
531. Галагузов М.А. Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования / М.А. Галагузов, Г.Н. Шгинова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 15–20.
532. Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике / Б. Галеев. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – 263 с.
533. Галенко С.В. ожидании образовательной революции: проблемы смысла и понимания / С.В. Галенко // *Alma mater*. – М., 1997. – № 6. – С.6–13.
534. Галилей Г. Избранные труды в 2-х томах / Г. Галилей. – М.: Мысль, 1964. – Т.1. – 566 с.
535. Галузинский В.М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
536. Галузяк В. А.С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання / В. Галузяк, М. Сметанський // Вісник Луганськ. пед.-ту. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40.
537. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
538. Гальперин И. Р. Информативность единиц языка. – М.: Наука, 1974. – 175 с.
539. Гамезо М.В. Атлас по психологии Атлас по психологии. Информационно методическое пособие по курсу "Психология человека" / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
540. Гамезо М.В. Анализ и моделирование процесса, обучения как сложной динамической системы (к теории вопроса организации и управления процессом обучения) / М.В. Гамезо, В.И. Каган, И.Г. Пудалов // Применение технических средств обучения и приемов программирования в системе высшего заочного педагогического образования. – М., 1976. – С. 54–68.
541. Гамидуллаев Б.Н. Самоуправление : потенциал личности / Б.Н. Гамидуллаев. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 588 с.
542. Ганеман С. Органон врачебного искусства. 3-е рус. изд., испр./ С. Ганеман. – М.: Симилия, ИМЕДИС, 2005. – 384 с.
543. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд. ЛГУ, 1984. – 175 с.
544. Ганнушкин П.Б. Избранные труды / П.Б. Ганнушкин // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 26–35.
545. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – С. 14–16.

546. Гарбузов В.И. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. – М.: Медицина, 1977. – 271 с.
547. Гартман Н. Этика / Н. Гартман. – СПб.: "Владимир Даль", 2002. – 708 с.
548. Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с
549. Гаряев П.П. Волновой геном / П.П. Гаряев. – М.: Изд. "Общественная польза", 1994. – 280 с.
550. Гачев Г.Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке / Г.Д. Гачев. – М., 1991. – 344 с.
551. Гегель Г. Работы разных лет: В 2-х т. / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1972. – Т. 1. – 669 с.; т. 2. – 630 с.
552. Гегель Г. Сочинения: В 14 т. / Г. Гегель. – М.: Соцэкгиз; изд. АН СССР, 1929–1959. – Т. 1. – 406 с.; т. 3. – 371 с.; т. 4. – 440 с.; т. 5. – 346 с.; т. 6. – 388 с.; т. 7. – 380 с.; т. 8. – 470 с.; т. 9. – 440 с.
553. Гегель Г. Философия религии в 2-х т. / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1976–1977. – Т. 1. – 532 с.; т. 2. – 573 с.
554. Гегель Г. Энциклопедия философских наук в 3-х т. / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1971–1974. – Т. 1. 1975. – 452 с.; т. 2. 1975. – 695 с.; т. 3. 1977. – 471 с.)
555. Гейзенберг В. Смысл и значение красоты в точных науках / В. Гейзенберг // Вопросы философии. – 1979. – № 12. – С. 49–60.
556. Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое / В. Гейзенберг. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
557. Гейзенберг В. Шаги за горизонт / В. Гейзенберг. – М.: Прогресс, 1987. – 368 с.
558. Гейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян / Й. Гейзинга. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
559. Генон Р. Царь мира / Р. Генон // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 129–135.
560. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В.А. Геодакян // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.
561. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Ред., пер. и прим. проф. Г.П. Вейсберга. Ввод. статья Н.К. Баумана и проф. Г.П. Вейсберга ["Иоганн Фридрих Герbart", с. 5–46]. – Т. 1. / И.Ф. Герbart. – М.: Учпедгиз. напеч. в Свердловске, 1940. – Т.1. – 292 с.
562. Гергель О. України – геологічний центр Європи. І цей факт доведено вітчизняними геологами / О.Гергель // Освіта. – 2–9 квітня. – 2003. – № 16 (5033). – С. 2.
563. Герд А.Я. Избранные педагогические труды / А.Я. Герд. – М.: Изд. АН СССР, 1953. – 206 с.
564. Герцен А.И. Избранные сочинения / А. И. Герцен – Минск : Учпедгиз БССР, 1954. – 327 с.
565. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия : гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 1987. – 128 с.
566. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 680 с.
567. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
568. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 768 с.
569. Герцен А.И. О воспитании и образовании / А.И. Герцен, Н.П. Огарев. – М.: Педагогика, 1990. – 368 с.
570. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
571. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
572. Гивишвили Г.В. Принцип дополнительности и эволюция природы / Г.В. Гивишвили // Вопросы философии. – 1997. – № 4. – С. 72–85.
573. Гика М. Эстетика пропорций в природе и искусстве / М. Гика. – М.: Изд. кад.арх., 1936. – 236 с.
574. Гильфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гильфорд // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433–456.
575. Гильберт Д. Основания геометрии. Перевод с немецкого под редакцией А.В. Васильева / Д. Гильберт. – Л., "Сеятель", 1923. – 152 с.
576. Гильберт Д. Наглядная геометрия / Д. Гильберт, С. Кон-Фоссен. – М.: Наука, 1981. – 344 с.
577. Гиндлис Н.Л. К. Юнг про "принцип синхронности" / Н.Л. Гиндлис // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 290–293.
578. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во СГУ, 1992 – 214 с.
579. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.
580. Гильбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуочому дослідникові / Ю.З. Гильбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 156 с.
581. Гладун А.Д. Роль фундаментального естественно-научного образования в становлении специалиста / А.Д. Гладун // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 21–23.
582. Глейк Дж. Хаос. Сознание новой науки / Дж. Глейк. – СПб.: Амфора, 2001. – 398 с.
583. Глендсдорф П. Теромидинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуаций / П. Глендсдорф, И. Пригожин. – М.: Мир, 1973. – 280 с.
584. Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У.Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
585. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы / СПб. гос. ун-т пед. мастерства и др.; Авт.-сост. Алексашина И.Ю. – СПб., 1995. – 104 с.
586. Гнатенко П.И. Национальный характер / П.И. Гнатенко. – Днепропетровск, 1992.
587. Глотова Г.А. Человек и знак / Г.А. Глотова. – Свердловск, 1990. – 280 с.

588. Говорун Т.В. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 436 с.
589. Гогоулан М.С. Попрощайтесь с болезнями. Опыт собственного излечения по системе Ниши / М.С. Гогоулан. – Минск: Мыжд. кн. дом., 1996. – 302 с.
590. Годник С.М. Педагогические ситуации в воспитании школьников / С.М. Годник, Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. – 142 с.
591. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер. с фр. / Ж. Годфруа; Ред. Г.Г. Аркелов – М.: Мир, 1992. Т. 1. – 496 с.; Т. 2. – 491 с.
592. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 176 с.
593. Голд Дж. Психология и география: Основы поведенческой географии / Дж. Голд. – М., 1990. – 346 с.
594. Голиков Ю.А. Особенности психической регуляции и классы проблемностей в сложной операторской деятельности / Ю.А. Голиков, А.Н. Костин // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 2. – С. 3–16.
595. Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.
596. Голдберг Л.Р. Межкультурные исследования лексики личностных черт: “Большая пятерка” факторов в английском и русском языках / Л.Р. Голдберг, А.Г. Шмелев // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 32–39.
597. Голмен Д. Многообразие медитативного опыта / Д. Голмен. – К.: София, 1993. – 137 с.
598. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.
599. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности. Социально-психологический анализ // Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1979. – 139 с.
600. Головаха Е.И. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
601. Головченко Г.Т. Філософські аспекти фізичної культури Заходу та Сходу / Г.Т. Головченко, Т.В. Бондаренко // Молода спортивна наука України: 8 Міжнар. наук. конф. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 84 – 87.
602. Головченко Г.Т. "Основи китайського фізичного виховання" у професійній підготовці студентів-сходознавців" / Г.Т. Головченко, Т.В. Бондаренко // Проблеми освіти: Наук.-мет. зб. – К.: Наук.-мет. центр вищої освіти, 2004. – С. 116–129.
603. Голосовкер Л.Э. Логика мифа / Л.Э. Голосовкер. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – 217 с.
604. Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.
605. Голубева О.Н. Проблема целостности в современном образовании / О.Н. Голубева, А.Д. Суханов // Философия образования. – М., 1996. – С.54–75.
606. Голубева О.Н. Концепция фундаментального естественно-научного курса в новой парадигме образования / О.Н. Голубева // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 23–27.
607. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 378 с.
608. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
609. Гончаренко С. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С. Гончаренко, В. Кушнір // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 15–23.
610. Гончаренко С.У. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою “Загальноосвітній спеціальний предмет” у ПТУ / С.У. Гончаренко, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 57–67.
611. Гончаренко С.У. Педагогічна сутність гуманізації шкільної освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 24-34.
612. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / С.У. Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.
613. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії / С. Гончаренко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 109–119.
614. Гончаров А.И. Справочник по химии / А.И. Гончаров, М.Ю. Корнилов. – К.: Вища школа, 1977. – 304 с.
615. Горбатенко А.С. Системная концепция психики и общей психологии / А.С. Горбатенко. – Ростов н/Д: РПУ, 1994. – 112 с.
616. Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. В 2 ч.: Учебное пособие / В.В. Горбачев. – М.: Издательство МГУП, 2000. – 274 с.
617. Горбовский А.А. Забытые страницы истории / А.А. Горбовский, Ю.С. Семенов. – М.: Мысль, 1988. – 286 с.
618. Горбунова Л.Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информатика и образование: Научно-методический журнал. – № 7. – 2004. – С.91-95.
619. Гордон Д. Терапевтические метафоры: Оказание помощи другим при помощи зеркала / Д. Гордон. – СПб.: Белый кролик, 1995. – 200 с.
620. Горелов А.А. Концепции современного естествознания / А.А. Горелов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
621. Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
622. Горячева Е.И. Концепция самореализации как основа гуманистической педагогики / Е.И. Горячева // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М.: УВЦ "Иноватор", 1995. – С. 139–149.
623. Государев Н.А. Треугольный человек / Н.А. Государев. – М.: Молодая гвардия 1991. – 270 с.

624. Готвальд Ф.Т. Помоги себе сам. Медитация / Ф.Т. Готвальд, В. Ховадьд. – М.: СП Интерэксперт, 1993. – 174 с.
625. Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи / А. Гофрон. – К. : Вища школа, 2003. – 300 с.
626. Грабар І.Г. Передмова / І.Г. Грабар // Вознюк О.В., Тичина О.Р. Світ людини: проблеми комплексного вивчення. – Житомир: Волинь, 1997. – С. 3–4.
627. Гранин Г.Г. Понимание текста: проблемы земные и космические / Г.Г. Гранин, О.В. Соболева // Вопросы психологи. – 1995. – № 5. – С. 81–91.
628. Грановская Р.М. Элементы практической психологи / Р.М. Грановская. – Л.: Изд. ЛГУ, 1988. – 565 с.
629. Грачев В.Д. Философия ума / В.Д. Грачев. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999. – 108 с.
630. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. Пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. Калининград, 2000. – 572 с.
631. Грейвз Р. Мифы Древней Греции / Р. Грейвз. – М.: Прогресс, 1992. – 167 с.
632. Григорьева Т. П. Синергетика и Восток / Т.П. Григорьева // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90–102.
633. Григорьева Т. П. Дао и Логос / Т.П. Григорьева. – М.: Наука, 1992. – 424 с.
634. Грим Г.Д. Пропорциональность в архитектуре / Г.Д. Грим. – М.-Л.: ОНТИ, 1935. – 148 с.
635. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
636. Грин Н. Биология в 3-х т. Т. 3. / Н.Грин, У.Стаут, Д. Тейлор. – М.: Мир, 1990–1993. – 376 с.
637. Гринберг Дж. Меморандум о языковых универсалиях / Дж. Гринберг, Ч.Осгуд, Дж.Дженкинс // Новое в лингвистике. Вып. V. – М.: Прогресс, 1970. – С. 31–40.
638. Гриндер Д. Формирование транс: Пер. с англ. / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: Каас, 1994. – 272 с.
639. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.
640. Гришин Д.М. Жизненные ситуации с нравственным содержанием / Д.М. Гришин. – Калуга: Калуж. ГПИ, 1971. – 224 с.
641. Грінченко Б. Словарь української мови. В 4-х т. – К., 1907–1912. – 494 с., 573 с., 506 с., 563 с.
642. Громыко Ю.В. Исследования, обеспечивающие формирование управленческой деятельности в образовании / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 43–52.
643. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
644. Громыко Ю.В. Управление в образовании как программирование развития образования / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 13–42.
645. Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.
646. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
647. Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.
648. Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ, 1994. – 240 с.
649. Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с.
650. Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.
651. Грушевський М.С. Духовна Україна (Збірка творів) / Упорядкування та додатки Ігоря Гирича, Оксани Дзюби, Василя Ульяновського / М.С. Грушевський. – К.: Либідь, 1994. – 560 с.
652. Грязнов Б.С. Теория и ее объект / Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Наука, 1973. – 248 с.
653. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.
654. Гудвин В. Временная организация клетки / В. Гудвин. – М.: Мир, 1966. – 251 с.
655. Гудінг Д. Людина та її світогляд: для чого ми живемо, і яке наше місце у світі. У 3-х т. / Груповий переклад із рос. зі звіркою з англ. оригіналом під заг. ред. М.А. Жука люка Д. Гудінг, Дж.Леннокс. – Київ, УБТ, 2007. – Т.1. – 416 с.; Т. 2. – 376 с.; Т. 3. – 480 с.
656. Гуз К.Ж. Интеграція як дидактичний принцип формування природничо-наукових знань учнів / К.Ж. Гуз // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 6. – Ч. II. – С. 130–131.
657. Гуз К.Ж. Концептуальні основи цілісної природничо-наукової освіти / К.Ж. Гуз // Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи: Навч. посіб. – Полтава: Довкілля-К, 2005. – С. 4–16.
658. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава: Довкілля-К, 2004. – 472 с.
659. Гузеев В.В. Три парадигмы и четыре поколения в развитии образовательной технологии / В.В. Гузеев // Завуч. – 1998. – № 1. – С. 20–36.
660. Гузеев В.В. Образовательная технология : от приема до философии / В.В. Гузеев. – М.: Педагогика. – 1996. – 256 с.
661. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
662. Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.
663. Гулыга А. В. Миф как философская проблема / А.В. Гулыга // Античная культура и современная наука. – М., 1985. – С. 271–276.

664. Гуманизация и гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 24-25 апр. 1997 г. / Самар. гос. пед. ун-т, Отд. образования Администр. г. Самары. – Самара: СамГПУ, 1997. – 272 с.
665. Гуманизация науки и гуманитаризация образования: Науч.-аналит. обзор / Венцовский Л.Э., Смирнова Г.Е. и др.; РАН. ИНИОН. – М.: ИНИОН, 1995. – 82 с.
666. Гуманизация образования – императив XXI века: Материалы межрегион. конф. "Гуманизация образования", г. Набережные Челны, 27-29 февр. 1996 г. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – 242 с.
667. Гуманитаризация образования как фактор развития региональной социообразовательной среды: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 7-8 апр. 1997 г. / Оренб. обл. ин-т усовер. учителей и др. – Оренбург, 1997. – 145 с.
668. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 194 с.
669. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 394 с.
670. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.
671. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – Л.: Наука, 1989. – 496 с.
672. Гумилев Л. Н. Древняя Русь и Великая Степь / Л.Н. Гумилев. – М.: Наука, 1989. – 766 с.
673. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н. Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45–49.
674. Гурангов В.А. Технология успеха: сам себе волшебник / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
675. Гурангов В.А. Труссы на люстру – деньги в дом! Энциклопедия абсурдных магических рецептов / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – Москва : АСТ, 2009. – 234 с.
676. Гурангов В.А. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
677. Гурвич А.Г. Теория биологического поля / А.Г. Гурвич. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.
678. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М. Гуревич. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
679. Гуревич Л. Эюд о темпераменте / Л. Гуревич // Знание – сила. – 1981. – № 1. – С. 29–31.
680. Гуревич Р.С. Теоретичні та методологічні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У.Гончаренка / Р.С. Гуревич. – К.: Вища школа, 1998. – 228 с.
681. Гурджиев Г. Беседы с учениками / Г. Гурджиев. – К.: Преса України, 1992. – 176 с.
682. Гурджиев Г. Все и вся, или Рассказы Вельзевула своему внуку / Г. Гурджиев. – СПб.: Тайм-Аут, 1993. – 312 с.
683. Гурне Бернар. Введение в науку управления: Пер. с франц. / Бернар Гурне. – М.: Прогресс, 1969. – 432 с.
684. Гурова Л.Л. Психология мышления / Л.Л. Гурова. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.
685. Гусев М. Парадигма биоцентризма и фундаментальное образование / М. Гусев // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 27–29.
686. Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л.Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
687. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос. – 2000. – 224 с.
688. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода / Э.Н. Гусинский. – М., 1994. – 184 с.
689. Гусинский Э.Н. Образование личности: Пособие для преподавателей / Э.Н. Гусинский. – М.: Интерпракс, 1994. – 128 с.
690. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб.: Наука-Ювента, 1998. – 315 с.
691. Гуссерль Э. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль.. – Новочеркасск, САГУНА, 1994. – 357 с.
692. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
693. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
694. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск, 1992. – 112 с.
695. Давыдовский И.В. Приспособительные процессы в патологии / И.В. Давыдовский // Вестник АМН СССР. – 1962. – № 4. – С. 27–37.
696. Даниленко М.В. Педагогічні задачі: Навч. Посібник / М.В. Даниленко, Л.І. Даниленко. – К.: Вища школа, 1991. – 197 с.
697. Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної науки / Г. Данилова // Акмеологія – наука XXI століття. Матеріали міжнародної конференції. – К.: Вид. КМПУ, 2005. – С. 3–8.
698. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 399 с.
699. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8–12.
700. Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с.
701. Двойрин Г.Б. Единая голографическая информационная теория Вселенной. Научная религия / Г.Б. Двойрин. – СПб.: ИНТАН, 1997. – 252 с.
702. Диноил С. Курс развития скрытых душевных сил человека (физическое и нравственное возрождение) / С. Диноил. – К.: REFL-book (Преса України), 1993. – 260 с.
703. Данченко В.А. К вопросу о конструктивном знании / В.А. Данченко // Вопросы саморазвития человека (междисциплинарный теоретико-методологический сборник). Вып. 1. – 1989. – С. 6–10.

704. Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы / П. Девис. – М.: Мир, 1989. – 272 с.
705. Девятова С.В. Религия и наука: шаг к примирению? / С. В. Девятова. – М.: МГУ, 1993. – 167 с.
706. Девятова С.В. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования / С.В. Девятова, В.И. Купцов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 107–115.
707. Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В.Л. Деглин. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с.
708. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – М.: Госполитиздат, 1950. – 712 с.
709. Делокаров К.Х. Наука и диалектический характер рациональности / К. Х. Делокаров // Интуиция, логика, творчество. – М., 1987. – С. 155–168.
710. Делор Жак. Образование : сокровище : доклад Международной комиссии по образованию XXI века, представленный ЮНЕСКО / Жак Делор. – Париж : ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
711. Делор Ж. Образование : необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С.3–17.
712. Делягин М.Г. Мировой кризис: Общая теория глобализации. 3-е изд., перераб. и доп. / М.Г. Делягин – М.: ИНФРА-М, 2003. – 768 с.
713. Дем'яненко Н.М. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: Підручник / Н.М. Дем'яненко. – Полтава, 1996. – 260 с.
714. Державна національна програма "Освіта". – К.: Освіта, 1993. – 24 с.
715. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
716. Дернер Д. Логика неудачи: Стратегическое мышление в сложных ситуациях / Пер.с нем. И.А. Васильева, А.Н. Корницкого / Д. Дернер. – М.: Смысл, 1997. – 243 с.
717. Деррида Ж. Московские лекции / Ж. Деррида. – 1990. – Свердловск, 1990. – 234 с.
718. Деррида Ж. О грамматологии / Пер. с франц. и вступ. статья Автономовой Н.С / Ж. Деррида. – М.: ad Manginem, 2000. – 511 с.
719. Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61–69.
720. Джан Р. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире / Р. Джан, Б. Данн. – М.: Объед. Ин-т высоких температур РАН, 1995. – 287 с.
721. Джасмухин. Духовный резонанс. Уроки аффирмации, визуализации и внутренней силы / Пер. с англ. / Джасмухин. – СПб.: Будущее Земли, 2002. – 320 с.
722. Джасмухин. Праническое питание. Путешествие в личном контакте с Джасмухин. – СПб.: Будущее Земли, 2005. – 232 с.
723. Джеймс У. Воля к вере: Пер. с англ. / Сост. Л.В. Блинников, А.П. Поляков / У. Джеймс. – М.: Республика, 1997. – 431 с.
724. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. – М.: Наука, 1993. – 432 с.
725. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
726. Дженкинс П. Дети Индиго. Воспитание духовности у детей / П. Дженкинс. – М.: София, 2007. – 224 с.
727. Дженгиле Джованни [Электронный ресурс] Режим доступа – http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/4668/%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%98%D0%9B%D0%95
728. Джоул Клаус Дж. Посланный. Правдивая история про любовь. – СПб.: Весь, 2006. – 288 с.
729. Джулик О.І. Вивчення інтегрованого курсу фізики з основами енергетики: Метод. рек. / О.І.Джулик. – Л.: НМЦ, 1999. – 36 с.
730. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / А. Н. Джуринский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
731. Диалектическое противоречие. – М., Политиздат, 1979. – 343 с.
732. Диденко Б.А. Цивилизация каннибалов. Человечество как оно есть / Б.А. Диденко. – М.: МП Китеж, 1996. – 160 с.
733. Диденко Б.А. Хищная власть. Зоопсихология сильных мира сего / Б.А. Диденко. – М.: ТОО "ПОМАТУР", 1997. – 125 с.
734. Диденко Б.А. Хищная любовь. Сексуальность нелюдей / Б.А. Диденко. – М., 1998. – 86 с.
735. Диденко Б.А. Сумма антропологии (кардинальная типология людей) / Б.А. Диденко. – М., 1993. – 62 с.
736. Дилигенский Г.Г. "Конец истории" или смена цивилизаций / Г.Г. Дилигенский // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 29–42.
737. Дильман В.М. Большие биологические часы / В.М. Дильман. – М.: Знание, 1986. – 256 с.
738. Дильман В.М. Четыре модели медицины / В.М. Дильман. – Л.: Медицина, 1987. – 287 с.
739. Дильтей В. Описательная психология. / Второе издание. Пер. с нем. / В. Дильтей. – Санкт-Петербург: "Алетейя", 1996. – 160 с.
740. Димов В.М. Современные образовательные парадигмы учения о человеке / В.М. Димов // Философия образования. – М., 1996. – С.219–226.
741. Диноил С. Курс развития скрытых душевных сил человека (физическое и нравственное возрождение) / С. Диноил. – К.: REFL-book (Преса України), 1993. – 260 с.
742. Дирак П. Лекции по квантовой теории поля. – М.: Мир, 1971. – 244 с.
743. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
744. Дясин Г.Г. Азбука Гермеса Трисмегиста или молекулярная тайнопись мышления / Г.Г. Дясин. – М.: Белые альвы, 1998. – 144 с.
745. Дмитриевский И.М. Магнитно-резонансный механизм слабых взаимодействий и возможности его использования при анализе загадочных явлений природы. Ноосферное сознание / И.М. Дмитриевский. – Хабаровск, 1998. – 348 с.
746. Добров Г.М. Наука о науке (начала науковедения) / Г.М. Добров. – К.: Наук, думка, 1989. – 302 с.

747. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова. – К.: Либідь, 1990. – 150 с.
748. Добронравова И.С. На каких основаниях осуществимо единство современной науки / И. С. Добронравова // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция. – 2000. – С.343–353.
749. Доброхотова Т.А. Асимметрия мозга и асимметрия сознания / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 129–134.
750. Доброхотова Т.А. Левши / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина. – М.: Книга, 1994. – 232 с.
751. Довбня В.М. Філософський дискурс в антропології К.Ушинського / В.М. Довбня // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 196–201.
752. Додон Л.Л. Задания по педагогике / Л.Л. Додон. – М.: Просвещение, 1968. – 224 с.
753. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К.: Политиздат, 1987. – 137 с.
754. Долженко О.В. Единство культуры и творческий характер образования / О. В. Долженко // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 177–186.
755. Долин А.А. Кэмпо – традиция воинских искусств / А.А. Долин., Г.В. Попов. – М.: Наука, 1991. – 429 с.
756. Долин А.А. Традиции у-шу / А.А. Долин., Г.В. Попов. – Красноярск: "Прометей", 1990. – 144 с.
757. Долматов А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологи креативной педагогики / Под науч. ред. А.Ю.Рунеева / А.В. Долматов. – С.Пб: ВУС, 1998. – 196 с.
758. Долохов В.А., Гурангов В.А. Фейерверк волшебства. Энергетический роман, разжигающий внутренний огонь / В.А. Долохов, В.А. Гурангов. – М.: Изд. АСТ, Астрель, 2004. – 416 с.
759. Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 208 с.
760. Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.
761. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.
762. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
763. Дорфман Л.Я. Современные исследования многоаспектности Я / Л.Я. Дорфман // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е.А. Малянов, Н.Н. Захаров, Е.М. Березина, Л.Я. Дорфман, В.М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 122–140.
764. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии : от понимания к технологии: учеб. пособие / Л.Я. Дорфман. – М.: Academia, 2005. – 287 с.
765. Доценко Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л. Доценко. – М.: Речь, 2003. – 304 с.
766. Драйден Гордон Революція в навчання / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
767. Древнекитайская философия. В 2-х т. – М.: Мысль, 1972. – т. 1 – 363 с., т. 2. – 383 с.
768. Древнекитайская философия. Эпоха Хань. – М.: Наука, 1990. – 523 с.
769. Дротянко Л.Г. Постнекласична наука: оновлення дискурсу / Л.Г. Дротянко // Людина і космос. Збірник наукових праць. – К.: МАУП, 1999. – С. 38–42.
770. Дротянко Л.Г. Філософське та наукове знання в культурній свідомості постмодерну / Л.Г. Дротянко // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 2001. – 260 с.
771. Дротянко Л.Г. Социокультурная детерминация фундаментальных и прикладных наук / Л.Г. Дротянко // Вопросы философии. – 2000. – № 1. – С. 17–21.
772. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – 3-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 358.
773. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н.Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
774. Дружинин В. Н. Личность и гороскоп / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. – Т. 16. – 1995. – № 3. – С. 44–53.
775. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
776. Дубасенюк О.А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2008. – 492 с.
777. Дубинин Н.П. Генетика и проблема интеграции знания в современной биологии / Н.П. Дубинин, И.К. Лисеев // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – С. 604–625.
778. Дубнищева Т. Я. Концепции современного естествознания / Т. Я. Дубнищева. – М.: ИКЦ "Маркетинг", Новосибирск: ООО "Издательство ЮКЭА", 2001. – 832 с.
779. Дубров А.П. Биогравиация / А.П. Дубров // Материалы конференции по психотроннике. – Прага, 1973. – 234 с.
780. Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
781. Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.
782. Дубров А.П. Симметрия биоритмов и реактивности / А.П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.
783. Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг / Д.И. Дубровский. – М.: Высш. шк., 1980. – 286 с.
784. Дубровский Д. И. Проблема идеального / Д.И. Дубровский. – М.: Мысль, 1983. – 228 с.
785. Дубчак О. Психологічні умови формування "гнучкої" особистості / О. Дубчак, В. Покладова, Н. Стефаненко // Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра. Матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції. – Київ, 2004. – С. 20–21.

786. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М.Н.Дудина. – Екатеринбург: Наука. Урал. отд-ние, 1998. – 312 с.
787. Дульнев Г.Н. В поисках Тонкого мира. Психокинез, телепатия, телекинез: факты и научные эксперименты / Г.Н. Дульнев. – М. Весь, 2004. – 288 с.
788. Дульнев Г.Н. От Ньютона и термодинамики к биоэнергоинформатике / Г.Н. Дульнев // Сознание и физическая реальность. – 1996. – Т. 1. – № 1–2. – С. 93–97.
789. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления. Сб. переводов под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1965. – С. 86–234.
790. Дурманенко Є.А. Формування наукового світогляду підлітків у процесі засвоєння інтегрованих знань про людину і суспільство: Дис. ... канд. пед. наук: Спеціальність – 13.00.01. – К., 1994. – 160 с.
791. Дусаевичкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусаевичкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
792. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.
793. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: навч. посіб. / Т.В. Буткевич. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
794. Дьюи Дж. Школы будущего / Д. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 321 с.
795. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М. : Мысль, 1981. – 165 с.
796. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
797. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
798. Дьякова Е.А. Проблема обобщения знаний : синергетический аспект / Е.А. Дьякова // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С.28–31.
799. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : Кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 236 с.
800. Дьяченко М. И. Новая дидактика / М. И. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2001. – 496 с.
801. Дьяконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Дьяконов. – М., 1994. – 400 с.
802. Дышлевый О.С. Естественнонаучная картина мира как форма синтеза знания / О.С. Дышлевый // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – С. 94–20.
803. Дэвидсон Б. Африканцы. Введение в историю культуры / Б. Дэвидсон. – М.: Мир, 1975. – 234 с.
804. Дэвис П. Пространство и время в современной картине Вселенной / П. Дэвис. – М.: Мир, 1979. – 288 с.
805. Дюмезиль Ж. Верховные боги индоевропейцев / Ж. Дюмезиль. – М.: Наука, 1986. – 234 с.
806. Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с.
807. Дюркгейм Э. Социология образования / Пер с фр. Т.Г. Астаховой. Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев / Э. Дюркгейм. – М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.
808. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с франц. и послесл. А.Б. Гофмана / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1991. – 575 с.
809. Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике / В.И. Евдокимов, Р.Н. Макаров, В.Л. Марищук. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988. – 96 с.
810. Евзлинн М. Космогония и ритуал / М. Евзлинн. – М.: Радикс, 1993. – 344 с.
811. Евреи и христианство (сост. П. Полонский). – Иерусалим-Москва, 1995. – 80 с.
812. Егоров Ю.Л. Гуманитаризация и духовность в новой парадигме образования / Ю.Л. Егоров // Философский альманах. – Иваново, 1998. – № 1-2. – С.8-10.
813. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. Перевод с английского. Серия "Лингвистическое наследие XX века" / Л. Ельмслев, 2006. – 248 с.
814. Ельцин М.С. Периодическая система элементов слова / М.С. Ельцин // Путь к себе. – 1991. – № 13. – С. 15–22.
815. Енгельгард В.А. Интегрализм – путь от простого к сложному / В.А. Енгельгард // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С.23–27.
816. Енгельс Ф. Диалектика природы / Ф. Енгельс. – К.: Знання, 1977. – 382 с.
817. Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОН ІНТЕР, 2008. – 1040 с.
818. Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.
819. Еременко А. М. История как событийность. В 2-х т. / А.М. Еременко. – Луганск: РИО ЛАВД, 2005. – Т.1. – 544 с.; т.2. – 496 с.
820. Еременко И.В. Синергетический анализ эволюции биологических систем: Дис... канд. филос. наук: 09.00.09 / Сумский гос. педагогический ун-т им. А.С.Макаренко / Еременко Ирина Владимировна. – Сумы, 2000. – 179 с.
821. Ефименко В.Ф. Методологические проблемы фундаментализации и гуманитаризации образования / В.Ф. Ефименко // Проблемы теории и практики гуманитаризации высшего образования. – Владивосток, 1993. – С.18–25.
822. Ефимов Ю.И. Философские проблемы теории антропосоциогенеза / Ю.И. Ефимов. – Л.: Изд ЛГУ, 1981. – 192 с.
823. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.
824. Євтух М. За педагогічною технологією / М.Євтух, О. Сердюк // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 71-82.
825. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г.В. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

826. Єременко В. Сучасна парадигма економічної науки / В. Єременко // Економіка України. – 1994. – № 11. – С. 50–55.
827. Єрмаков І.Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : Практично зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Дніпропетровськ, 2006. – 211 с.
828. Єршова-Бабенко І. В. Методологія дослідження психіки як синергетического об'єкта. Монографія / І.В. Єршова-Бабенко. – Одеса, ОДЭКОМ, 1993. – 124 с.
829. Єфименко М. За принципом "Не зашкодь!" / М. Єфименко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 24–30
830. Жабенко О.В. Особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946-2001 рр.) : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня канд. наук з держ. управління : спец. – 25.00.01 : "Державне управління" // Нац. акад. держ. упр. при Президентові України / О.В. Жабенко. – К., 2003. – 20 с.
831. Животовская И.Г. Глобализация и образование : институциональный и экономический аспекты / И.Г. Животовская // Глобализация и образование. – М., 2001. – С. 12–22.
832. Жигаринцев В.В. Жизнь без границ / В.В. Жигаринцев. – СПб.: ООО "Золотой век", ООО "Диамант", 2000. – 736 с.
833. Жикаренцев В. В. Путь к Свободе: добро и зло. Игра в дуальность / В.В. Жигаринцев. – СПб.: Золотой век, 1997. – 224 с.
834. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 204 с.
835. Жирмунский А.В. Критические уровни в процессах развития биологических систем / А.В. Жирмунский, В.И. Кузьмин. – М.: Наука, 1982. – 178 с.
836. Жирмунский А.В. Критические уровни в развитии природных систем / А.В. Жирмунский, В.Н. Кузьмин. – Л.: Наука, 1990. – 223 с.
837. Жовтун Д.Т. Синергетические интенции в современной философии образования / Д.Т. Жовтун // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С.119–122.
838. Жог В.И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании / В.И. Жог // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.
839. Жоль К.К. Информация, общественные науки, управление: Философско-экономический анализ / АН Украины, ОНИОН; Отв. ред.В.В.Танчер / К.К. Жоль, Ю.В. Сиволоб. – Киев: Наук. думка, 1991. – 284 с.
840. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб. пособие для системы повышения квалификации и переподготовки кадров / А.И.Жук, Н.Н.Кошель. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
841. Жуковский В.М. Морально-етичне виховання в історії американської школи / Інститут педагогіки АПН України / В.М. Жуковский. – Острог, 2002. – 428 с.
842. Журавлев А.П. Звук и смысл / А.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
843. Журавлев А.П. Язык и компьютер / А.П. Журавлев, И.А. Павлюк. – С.: Просвещение, 1989. – 159 с.
844. Журавлев А.П. Фонетическое значение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1974. – 159 с.
845. Журавлев В.А. Образование : стратегия развития и синергетика / В. А. Журавлев // Перемены. – 2000. – № 2. – С. 56–69.
846. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В.И. Журавлев. – М.: Педагогика, 1984. – 174 с.
847. Журавлев В.К. Внешние и внутренние факторы языковой эволюции / В.К. Журавлев. – М.: Наука, 1982. – 328 с.
848. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ДЖУ ім. І.Франка, 2007. – 328 с.
849. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 416 с.
850. Жутикова Н.В. Психологические уроки обыденной жизни. Бес. психолога: Кн. для учителя и родителей / Н.В. Жутикова. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
851. Забелина В.С. Сверхсостояние и его свойства / В.С. Забелина. – Харьков, Основа, 1998. – 233 с.
852. Заблуждающийся разум?: Многообразие венаучного мышления. – М.: Политиздат, 1990. – 464 с.
853. Заброцький М.М. Іван Огієнко та проблеми педагогічної психології / М.М. Заброцький // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63–65.
854. Завадская Е.В. Эстетические проблемы живописи старого Китая / Е.В. Завадская. – М.: Искусство, 1975. – 230 с.
855. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 375 с.
856. Заварзин А.А. Труды по теории параллелизма и эволюционной динамике тканей / А.А. Заварзин. – Л.: Наука, 1986. – 194 с.
857. Загвязинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Методология педагогики. Сборник статей. Выпуск 4 / Ред. сост. В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1997. – С. 50–57.
858. Загвязинский В.И. О противоречиях становления целостности учебного процесса / В.И. Загвязинский // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. – Волгоград, 1986. – С. 9–11.
859. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
860. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И.Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

861. Заде Л.А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения / П.А. Заде // Математика сегодня. Сборник переводных статей. – М.: Знание, 1974. – С. 5–49.
862. Заде Л.А. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию решений / П.А. Заде. – М.: Мир, 1976. – 165 с.
863. Задорожнюк И. Философия образования сегодня / И. Задорожнюк // Высшее образование в России. – М., 1997. – № 2. – С. 150–155.
864. Зайлер Г. Инвариантность и вариативность: параметрическая модель исследования языковых универсалий / Г. Зайлер // Вопросы языкознания. – 1988. – № 3. – С. 44–54.
865. Зайцев В.В. Проблемы развития акмеологического образования / В.В. Зайцев, А.М. Зимичев // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106
866. Зайцев Н.А. Сенсация? Трудно поверить? / Н.А. Зайцев // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 34–45.
867. Закатова И.Н. Социальная педагогика в школе / Под ред. Г.К. Селевко / И.Н. Закатова. – М.: ТЦ Сфера, 1996. – 312 с.
868. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
869. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
870. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1968. – 298 с.
871. Закономерности развития современной математики: Методологические аспекты. – М.: Наука, 1987. – 336 с.
872. Закономерности развития и методы познания современной науки / Под ред. Д. И. Широконова, А. К. Манеева. – Минск, 1978. – 296 с.
873. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей. – 2-е изд. / Н.И. Запрудский. – Мн.: Изд-во Сэр-Вит, 2004. – 288 с.
874. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.
875. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 20–27.
876. Зотов Ю.Б. Организация современного урока: кн. для учителя / Ю.Б.Зотов; под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
877. Зарецкая С.Л. Международная составляющая современного высшего образования / С.Л. Зарецкая // Глобализация и образование. – М., 2001. – С. 22–28.
878. Затучная Ж. Назад в будущее / Ж. Затучная // Компьютерные ведомости. – 2001. – № 2 (12). – С. 21–28.
879. Захаренко О. Слово до нащадків / О. Захаренко. – К.: СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с
880. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 247 с.
881. Звездинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – Т. 1. / В.А. Звездинцев. – М.: Учпедгиз Минпроса СССР, 1960. – 406 с.
882. Звездинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистик / В.А. Звездинцев. – М.: Наука, 1968. – 336 с.
883. Звонов А.Є. Онтологічний зміст принципу невизначеності та його зв'язок з методологічним змістом принципу доповнювальності / А.Є. Звонов // Наукові і освітянські методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 192–206.
884. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 233 с.
885. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф Зеер. Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. – 120 с.
886. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности : синергетический подход / Э. Ф Зеер // Образование и наука : Изд. Урал. отд. РАО, 2003. – № 5. – С. 79–90.
887. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. / Э.Д.Зеер, А.М.Павлова, Н.О.Садовникова. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 188 с.
888. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов. – 5 изд. пераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Фонд "Мир", 2008. – 336 с.
889. Зеланд В. Трансерфинг реальности. Обратная связь. Часть 2. / В. Зеланд. – М., 2008. – 352 с.
890. Зельдович Я. Б. Стрoение и эволюция Вселенной / Я. Б. Зельдович, И. Д. Новиков. – М.: Наука, 1975. – 735 с.
891. Земун Ю.Э. Версия чуда. Дети Индиго в России / Ю.Э. Земун. – М.: Сова, 2007. – 160 с.
892. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев / В.В. Зеньковский. – М., 1996. – 272 с.
893. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35–38.
894. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
895. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – [изд. 2-е ; доп. ; испр. ; перераб.] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
896. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В.П. Зинченко. – М., 1997. – 336 с.
897. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологи / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994. – 304 с.

898. Злоказов В.П. Биоэнергетические аспекты соотношения образа восприятия с воспринимаемым объектом / В.П. Злоказов, В.Н. Пушкин, Е.Д. Шевчик // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психонейроэнергетики. – М.: НТГО, 1980. – С. 345–390.
899. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: ИП РАН, 1994. – 237 с.
900. Зорина Л.Я. Дидактические аспекты естественно-научного образования: Монография / Л.Я. Зорина. – М.: Изд-во РАО, 1993. – 163 с.
901. Зорина Л.Я. Единство двух культур в содержании непрерывного образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1998. – № 5. – С.22–34.
902. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105–109.
903. Зотов А.Ф. Структура научного мышления / А.Ф. Зотов. – М.: Наука, 1973 – 182 с.
904. Зубаков В.А. О соотношении этапности и ритмичности и некоторых общих вопросах учения о ритмах / В.А. Зубаков // Ритмичность природных явлений. – Л.: Наука, 1973. – С. 17–37.
905. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11–24.
906. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищ. навч. Закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Укр.-фінськ. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
907. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
908. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С.58–61.
909. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
910. Зязюн І.А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І.А.Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1. – С. 74–79.
911. Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 49–69.
912. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.
913. Иваницкий А.М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания / А.М. Иваницкий // Психологический журнал – 1999. – № 3. – Том 20. – С. 93–104.
914. Иваницкий А.М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний / А.М. Иваницкий // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – Вып. 2. – С. 209–225.
915. Иваницкий Г.Р. Стратегия научного поиска и исследование автоволновых процессов в распределенных средах / Г.Р. Иваницкий // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. – М., 1986. – С. 69–83.
916. Иванова-Лукьянова Г.Н. О восприятии звуков / Г.Н. Иванова-Лукьянова // Развитие фонетики современного русского языка. – М.: Наука. 1966. – С. 136–143.
917. Иванов В.Г. Детерминация научного поиска / В.Г. Иванов, М.Л. Лезгина. – Л.: Изд. ЛГУ, 1978. – 206 с.
918. Иванов Ю.Н. Ритмодинамика / Ю.Н. Иванов. – М.: Нов. Центр. 1997. – 312 с
919. Иванов Вяч.В. Чет и нечет (асимметрия мозга и знаковых систем) / В.В. Иванов. – М.: Сов.радио, 1978. – 185 с.
920. Иванов В.Д. Самодетельность, самостоятельность, самоуправление / В.Д. Иванов. – М.: Педагогика, 1991. – 128 с.
921. Иванов Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.
922. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
923. Иванов В.Г. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В.Г. Иванов, Л.И. Гурье А.А. Зерминов // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С.44–49.
924. Иванов-Муромский К.А. Нейро-электроника, мозг, организм / К.А. Иванов-Муромский. – К.: Наукова думка, 1984. – 174 с.
925. Иванченко А.А. Всеобщая универсальная комплексная концепция системной жизнедеятельности природы, общества, бизнеса, человека / А.А. Иванченко. – М.: Мир книги, 2002. – 440 с.
926. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить : Кн. для учащихся ст. классов / А.А. Ивин. – М.: Просвещение, 1990. – 240 с.
927. Ивин А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Наука, 1998. – 384 с.
928. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.
929. Игнатова В.А. Экологическое мировоззрение и идеи синергетики / В. А. Игнатова // Наука и школа. – 1999. – № 3. – С.33–39.
930. Игропуло И.Ф. О структуре и функциях современной педагогической теории [Электронный ресурс] : Режим доступа до ресурсу : <http://www.ncstu.ru>
931. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э.Изард; [пер. с англ. В.Мисника, А.Татлыбаева]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 460 с.
932. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В.Ильенков // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.
933. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э.В.Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
934. Ильин В.В. Философия и акмеология / В. В. Ильин, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2003. – 395 с.
935. Ильин В.В. Критерии научности знания / В.В.Ильин. – М.: Высш.школа, 1989. – 128 с.

936. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 124 с.
937. Ильченко В.Р. Образовательная модель "Логика природы". Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования: Монография / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз. – М.: Народное образование. Школьные технологии, 2003. – 206 с.
938. Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>
939. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования / Под общ. ред. М.Е.Добрускина. – Харьков, 1999. – 512 с.
940. Информациологические проблемы человечества в XXI веке: Проект постановления ВИФ-2000. – М.: Междунар. изд-во Информациология, 2000. – 29 с.
941. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.
942. Ишмуратов А.Т. О паранепротиворечивой логике. Синтаксические и семантические исследования неэкстенциональных логик / А.Т. Ишмуратов, А.С. Карпенко. – М.: Наука, 1989.
943. Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич: Відродження, 1992. – 98 с.
944. Іващенко С.Г. Екологічний підхід до інтегрованого навчання і розвитку загальної обдарованості особистості / С.Г. Іващенко // Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток. – Полтава, 1995. – С. 15–18
945. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
946. Іщенко Д.В. Виховний потенціал навчання та педагогічні умови його реалізації / Д.В. Іщенко. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 1999. – 202 с.
947. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей / М.К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985. – С. 176–202.
948. Каган М.С. Мир общения / М. С. Каган. – М., 1988. – 319 с.
949. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис. – 1996. – 416 с.
950. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.
951. Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с.
952. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
953. Казначеев В.П. Общая патология. Сознание и физика / В.П. Казначеев. – Новосибирск : Изд. НИИ общей патологии и экологии человека НЦКЭМ СО РАМН, 2000. – 47 с.
954. Как построить свое "Я" / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
955. Калашников М. Сверхчеловек говорит по-русски / М. Калашников, Р. Русов. – М.: АСТ, 2006. – 640 с.
956. Калинаускас И.Н. Наедине с миром / И.Н. Калинаускас. – К., 1991. – 287 с.
957. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
958. Камю А. Бунтующий человек / А.Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
959. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде / А.Камю // Сумерки богов. – М.: Политиздат. 1989. – С. 222–318.
960. Кандыба Д.В. Тайная власть гипноза / Д.В. Кандыба. – СПб.: Литера, 1998.– 415 с.
961. Кандыба В.М. Загадки и феномены / В.М. Кандыба. – СПб.: Лань, 1998. – 454 с.
962. Кандыба В.М. Техника мысленного гипноза / В.М. Кандыба. – СПб., 1997. – 510 с.
963. Кандыба Д.В. СК. Универсальная техника гипноза // Д.В. Кандыба. – СПб., 1994. – 708 с.
964. Кандыба Д.В. Управляемый медитативный аутогенный тренинг // Д.В. Кандыба, В.М. Кандыба. – СПб., 1994. – 165 с.
965. Кан-Калик В. А. Тренинг профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – М.: Педагогика 1990. – 149 с.
966. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 189 с.
967. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И.Кант. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с.
968. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 672 с.
969. Кант И. Собрание сочинений в 6-ти томах / И. Кант. – М.: Мысль, 1963–1966. – Т. 1. – 453 с.; т. 2. – 510 с.; т. 3. – 799 с.; т. 4., ч. 1. – 544 с.; т. 4, ч. 2, – 478 с.; т. 5. – 564 с.; т. 6. – 743 с.
970. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / И.М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
971. Кантор К.М. Дезинтеграционно-интеграционная спираль истории / К.М. Кантор // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 31–47.
972. Каныгин Ю.М. Путь ариев / Ю.М. Каныгин. – Киев: Україна, 1995. – 256 с.
973. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 285 с.
974. Капица С.П. Феноменологическая теория роста населения Земли / С.П. Капица // УФН, 1996. – Т. 166. – М. – С. 67–79.
975. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: Навч. посіб. для майб. вчителів / В.В.Каплінський. – Вінниця: ВДПУ, 2003. – 79 с.
976. Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.

977. Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.
978. Каптен Ю.Л. Основы медитации / Ю.Л. Каптен. – Самара: Индекс, 1993. – 380 с.
979. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
980. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М., 1996. – 160 с.
981. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
982. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М.: Новая школа, 1992. – 256 с.
983. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – К.: Оріяни, 2000. – 488 с.
984. Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям / С.Г. Кара-Мурза. – Київ: Оріяни, 1998. – 496 с.
985. Карамян А.И. Принцип этапности в функциональной эволюции мозга / А.И. Карамян // Первые Орбелиевские чтения. – Ереван, 1967. – С. 37–63.
986. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии / В.Н. Карандашев. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 249 с.
987. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: ЗАО “Питер”, 1999. – 752 с.
988. Кареев Н. Идеалы общего образования / Н. Кареев // *Alma mater*. – 1992. – № 1. – С. 81–87.
989. Карнап Р. Значение и необходимость / Р. Карнап. – М.: Ин. лит., 1959. – 398 с.
990. Карнап Р. Философские основания физики / Р. Карнап. – М.: Наука, 1971. – 390 с.
991. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично / Д. Карнеги. – М.: Прогресс, 1989. – 448 с.
992. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. – М.: Прогресс, 1990. – 720 с.
993. Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить / Д. Карнеги. – М.: Оникс, 1994. – 134 с.
994. Карпенко Ю.П. О некоторых интереснейших аспектах религиозного опыта / Ю.П. Карпенко // *Этика и наука будущего: Жизнь во Вселенной: Мат. VI междисциплинар. науч. конф.* – М.: Дельфис, 2006. – С. 20–27.
995. Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов / С.Х. Карпенков. – М.: Культура и спорт, 1997. – 520 с.
996. Карпенчук С.Г. Теория і методика виховання: Навч. Посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
997. Карпов Н.В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании / Н.В. Карпов // *Вопросы философии*. – 1995. – № 11. – С. 37–53.
998. Каропа Г.Н. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию (на материале сельских школ) / Г.Н. Каропа. – Минск: Университетская, 1994. – 212 с.
999. Каропа Г.Н. Принцип системной дифференциации в экологическом образовании / Г.Н. Каропа // *Педагогика*. – 1998. – № 7. – С. 31–36.
1000. Карташев В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В.А. Карташев. – М.: Прогресс-Академия, 1995. – 325 с.
1001. Картер Б. Совпадение больших чисел и антропологический принцип в космологии / Б. Картер // *Космология. Теория и наблюдения*. – М., 1978. – С. 34–55.
1002. Кассиль Г.Н. Внутренняя среда организма / Г.Н. Кассиль. – М.: Наука, 1978. – 224 с.
1003. Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание / Г.Н. Кассиль. – М.: Наука, 1975. – 400 с.
1004. Кассиль М.А. Вико / М.А. Кассиль. – М.: Мысль, 1980. – 197 с.
1005. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры / Э. Кассирер // *Проблема человека в западной философии*. – М.: Прогресс, 1989. – С. 3–30.
1006. Кассирер Э. Философия символических форм. Том 1. Язык / Э. Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002. – 272 с.
1007. Кассирер Э. Философия символических форм. Том 2. Мифологическое мышление / Э. Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002. – 280 с.
1008. Кассирер Э. Философия символических форм. Том 3. Феноменология познания / Э. Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002. – 398 с.
1009. Кастанеда К. Активная сторона бесконечности, кн. 10. / К. Кастанеда. – К.: София, 1997. – 320 с.
1010. Кастанеда К. Магические пассы. Практическая мудрость шаманов древней Мексики / К. Кастанеда. – М.: КОР, 1998. – 334 с.
1011. Кастанеда К. Дар орла. Огонь изнутри / К. Кастанеда. – Киев: София, 1993. – 512 с.
1012. Кастанеда К. Учения Дона Хуана. Путь знания индейцев яки / К. Кастанеда. – К.: Ковчег, 1992. – 295 с.
1013. Каструбин Э.М. Реальность и магия высшего разума / Э.М. Каструбин. – М., 1996. – 352 с.
1014. Каструбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.
1015. Каструбин Э.М. Ключ к тайнам мозга / Э.М. Каструбин. – М.: Триада, 1995. – 239 с.
1016. Катаев С.Л. Некоторые модели социокультурной трансформации / С.Л. Катаев, А.Д. Шамровский // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 137–144.
1017. Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена / С. Кацуки. – Киев: Рефл-бук, 1993. – 336 с.
1018. Кашапов М. Психология педагогического мышления / Б.М. Кашапов. – СПб.: Алетей, 2000. – 463 с.
1019. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов. – Ярославль, 1992. – 83 с.
1020. Кашапов М.М. Типы профессионального решения педагогических проблемных ситуаций / М.М. Кашапов // *Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя*. – Ярославль, 1989. – С. 35–42.

1021. Квалиметрия человека и образование (методология и практика) / Сборник научных трудов IV симпозиума "Квалиметрия человека и образование: методология и практика. Проблемы создания системы оценки качества образования в России" / Под. Ред. Субетто А.И., Селезневой Н.А. – М., 1995. – 242 с.
1022. Кедров Б. М. О синтезе наук / Б.М. Кедров // Вопросы философии. – 1973. – № 3. – С. 77–90.
1023. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике / Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1987. – 192 с.
1024. Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 9–27.
1025. Кедров Б. М. Диалектический путь теоретического синтеза современного естественнонаучного знания (о типологии синтетических процессов в науке) / Б.М. Кедров // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 9–59.
1026. Кейпер Ф.Б. Труды по ведийской мифологии / Ф.Б. Кайпер. – М.: Наука, 1986. – 216 с.
1027. Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу / Ф.Х. Кессиди. – М.: Мысль, 1972. – 312 с.
1028. Кизель В.А. Физические причины диссимметрии живых систем / В.А. Кизель. – М.: Наука, 1985. – 118 с.
1029. Кизима В.В. Образование как сигизические процесс / В.В. Кизима // Наукові і освітні методологія та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 117–163.
1030. Кизима В.В. Человекомировая тотальность. Постнеклассический манифест / В.В. Кизима. – К.: ЦГО НАН Украины, 1992. – 34 с.
1031. Кизима В.В. Тоталлогия (философия обновления) / В.В. Кизима. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 272 с.
1032. Кинелев В.Г. Фундаментализация университетского образования / В.Г. Кинелев // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 6–13.
1033. Киносьян В.А. Концепции современного естествознания / В.А. Киносьян. – Казань: Экополис, 1998. – 152 с.
1034. Киричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу / О.Киричук // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С.3–9.
1035. Киришбаум Э.И. Психологические проблемы педагогически сложных ситуаций / Э.И. Киришбаум // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса: Науч. сообщ. – М.-Л., 1987. – С. 261–270.
1036. Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев. – К.: Наукова думка, 1990. – 215 с.
1037. Китайская гимнастика ушу: Информационный бюллетень. – М.: Центр изучения оздоровительных систем Дальнего Востока, 1989. – Вып. 1. – 73 с.
1038. Кичук Н.В. Формування творчої особистості педагога / Н.В. Кичук. – К.: Либідь. – 1991. – 142 с.
1039. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – М.: Педагогика, 1989. – 256 с.
1040. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
1041. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 221 с.
1042. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин. – Рига: НПЦ Эксперимент, 1995. – 248 с.
1043. Кле М. Психология подростка / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
1044. Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.
1045. Клепко С.Ф. Методологія пізнання освіти: організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.
1046. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
1047. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический Проект, 2004. – 176 с.
1048. Клизовский А.И. Основы миропонимания Новой Эпохи / А.И. Клизовский. – Минск: Мога-Н-Вида-Н, 1995. – 816 с.
1049. Кликс Ф. Пробуждающееся мышления / Ф. Кликс. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с.
1050. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов на Дону, 1995. – 512 с.
1051. Климов Г.А. Принципы контенсивной типологии / Г.А. Климов. – М., 1983. – 224 с.
1052. Климова Г.П. Освіта і цивілізація / Г.П. Климова. – Х.: Право, 1996. – 124 с.
1053. Климонтович О.П. Турбулентное движение и структура хаоса / О.П. Климонтович. – М.: Наука, 1990. – 316 с.
1054. Климчук В.О. Розвиток внутрішньої мотивації / В.О. Климчук // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75–78.
1055. Клини С.К. Введение в математику / С.К. Клини. – М.: ИЛ, 1957. – 526 с.
1056. Клычков Г.С. Теория верификации в сравнительно-историческом языкознании / Г.С. Клычков // Теория и методология языкознания. – М., 1989. – С. 93–189.
1057. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
1058. Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир (новые представления о самоорганизации в природе и обществе) / Е.Н. Князева // В поисках нового мировидения: И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
1059. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.

1060. Князева Е.Н. Одисей научного разума: Синергетическое видение научного процесса / Е.Н. Князева. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.
1061. Князева Е.Н. Сложные системы и нелинейная динамика в природе и обществе / Е.Н. Князева // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С. 138–143.
1062. Князева Е. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31–36.
1063. Князева Т.С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска / Т.С. Князева // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 4. – С. 57–69.
1064. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К.: “Хрещатик”, 1995. – 153 с.
1065. Коберник О.М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація / О.М. Коберник. – К.: Знання. 1998. – 274 с.
1066. Кобозев Н.И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления / Н.И. Кобозев. – М.: Изд. МГУ, 1971. – 195 с.
1067. Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.
1068. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42–51.
1069. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
1070. Ковальський Теодор. Проблемні ситуації в керуванні освітою / Теодор Ковальський. – Львів: Літопис, 2003. – 252 с.
1071. Ковальчук В.А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання В.А. Ковальчук. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 132 с.
1072. Ковальчук В.А. Підвищення кваліфікації керівників професійних навчальних закладів: інноваційні підходи / В. Ковальчук // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр.; за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 492 с.
1073. Коджаспиров Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспирова. – М.: Владос, 2002. – 241 с.
1074. Козак Г.А. Анализ применения синергетических идей и методов в психологии / Г.А. Козак // Психология на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т.ІІІ. – С. 54–59.
1075. Козаков В.А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі / В.А. Козаков. – К.: КДЕУ, 1996. – 290 с.
1076. Козлов И.Ф. Единство воспитания жизни детей / И.Ф. Козлов. – М.: Педагогика, 1964. – 166 с.
1077. Козлов Н.И. Истинная правда, или Учебник для психолога по жизни / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 480 с.
1078. Козлов Н.И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 336 с.
1079. Козлов Н.И. Философские сказки для обдумывания життя, или Веселая книга о свободе и нравственности / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 432 с.
1080. Козлова О.Н. Новая парадигма образования и ее социокультурные детерминации / О.Н. Козлова // Социально-политический журнал. – М., 1995. – № 2. – С. 214–219.
1081. Козловська І.М. Історико-методологічні та загальнопедагогічні аспекти дидактичної інтеграції у професійній школі / І.М. Козловська, Я.М. Собко. – Львів, 1995. – 85 с.
1082. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи дидактичні основи: Монографія / І.М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
1083. Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 48–51.
1084. Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.
1085. Козловська І.М. Закони і закономірності дидактики / І.М. Козловська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 348–358.
1086. Козловська І.М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І.М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 71–74.
1087. Козловський П. Постмодерна культура / П. Козловський // Сучасна зарубіжна філософія. – К.: Ваклер. 1996. – С. 213–294.
1088. Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
1089. Козырев Н.А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении / Н.А. Козырев. – Пулково, 1958. – 232 с.
1090. Козяр М.М. Інноваційні підходи до наукової діяльності вищого навчального закладу в контексті теорії прийняття рішень / М.М. Козяр, Ю.М. Козловський // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 1 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 194–198
1091. Колесников А.С. Свободомыслие Бертрана Рассела / А.С. Колесников. – М.: Мысль, 1978. – 133 с.
1092. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84–89.

1093. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
1094. Колесникова М. В. Антропогенез в контексте синергетической парадигмы : дис... канд. филос. наук : 09.00.09 / Севастопольский гос. технический ун-т. / Колесникова Марина Владимировна. – Севастополь, 1997. – 176 с.
1095. Колесникова М. В. Синергетика і діалог культур / М. В. Колесникова // Діалог культур : Україна у світовому контексті : Мистецтво і освіта : Збірник наукових праць / Упоряд. і відповід. секретар С.О.Черепанова. – Львів : Каменяр. – 1998. – Вип. 3. – С.272–275.
1096. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К.Колеченко. – СПб.: КАРО, 2001. – 368 с.
1097. Коломієць О.В. Перебудова внутрішніх процесів організації з метою досягнення синергії / О.В. Коломієць, В.П. Городиський // Вісник Харківського Державного Політехнічного Університету "Технічний прогрес та ефективність виробництва". – Харків: – 2000. – № 92.– С.74–77.
1098. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 186 с.
1099. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 103 с.
1100. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с.
1101. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576.
1102. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 456 с.
1103. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський // Вибр. твори . – Т. 1. – К.: Рад.шк., 1940. – С. 43–233.
1104. Компанец А. С. Симметрия в микро- и макромире / А. С. Компанец. – М.: Наука, 1978. – 207 с.
1105. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / За заг. Ред. О.В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. – 112 с.
1106. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий : [учеб.-метод. пособие для руководителей и преподавателей вузов, слушателей системы доп. проф. образования] / [В.Г.Зарубин и др.; под ред. В.Г.Зарубина, Л.А.Громовой]; РГПУ им. А.И.Герцена; Инновац. образоват. прогр. Герцен. ун-та. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. – 511 с.
1107. Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с.
1108. Кон И.С. Открытие "Я" / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
1109. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
1110. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 719 с.
1111. Кондрашин И.И. Диалектика материи: Системный подход к основам философии / И.И. Кондрашин. – М., 1996. – 218 с.
1112. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач : учеб. пособ. для студ. пед. ин-ов / Л. В. Кондрашова. – М. : Просвещение. – 1987. – 144 с.
1113. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В. А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 24–37.
1114. Конечный М. Психология в медицине / М. Конечный, М. Боухал. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с.
1115. Коновалов В.К. Основы новой физики и картина мироздания / В.К. Коновалов. – Тверь, 1995. – 168 с.
1116. Коновець С.В. Експериментальна інтегрована програма з образотворчого мистецтва / С.В. Коновець // Початкова школа. – 1999. – № 9. – С. 1–24.
1117. Кононова З.Н. Азбука софійського собора і тайний зміст слова / З.Н. Кононова, Ю.В. Кононов // Наукові і освітянські методології та практики. – Київ: ЦГО НАН України. – 2004. – С. 239–251
1118. Конох М.С. Формування нової філософії освіти в Україні: Соціально-філософський аналіз / М.С. Конох. – К.: Вища школа, 2001. – 223 с.
1119. Консультаційні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.
1120. Конфліктологія : учеб. пособие / О.З.Муштук и др.]; под ред. О.З. Муштука. – М.: Маркет ДС корпорейшн, 2007. – 154 с.
1121. Конфорович А.Г. Математичні софізми і парадокси / А.Г. Конфорович. – К. : Радна школа, 1983. – 208 с.
1122. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Школяр. – 1997. – 151 с.
1123. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. Громько, В. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков. // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 31–37.
1124. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С.53–61.
1125. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – червень: № 6 (72). – 6 с.
1126. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. –1996. – № 17. – С.53–64.
1127. Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України // Освіта України. – 1998. – № 2–3. – С.4–5.
1128. Концепція сучасного українського виховання: Проект // Освіта. – 1996. – № 50 (18 вересня). – С.4–5.

1129. Концепція формування світогляду громадянина України: Проект // Освіта. – 1996. – № 63–64 (20 листопада). – С.6–9.
1130. Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості: Проект // Освіта. –1998. –№ 67 (4-1 лист.). – С. 3.
1131. Концепция повышения качества подготовки воспитателей, педагогов, преподавателей. //Акмеология 97: научная сессия // Варфоломева Л.Е., Карпов В.В., Кузьмина Н.В., Лисовский В.Т. – С.-Пб.: Санкт-Петербургская акмеологическая Академия, 1997. – 318 с.
1132. Копнин П.В. Логические основы науки / П. В. Копнин. – К. : Наукова думка, 1969. – 298 с.
1133. Копнин П.В. Диалектика, логика, наука / П. В. Копнин. – М.: Наука, 1973. – 464 с.
1134. Коран / Пер. В Прохоровой. – М.: Аюрведа, 1993. – 623 с.
1135. Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени док. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.
1136. Корнева З.М. Соціокультурні стратегії викладання англійської мови на основі технології “занурення” у ВНЗ економічного профілю / З.М. Корнева // Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції “Гуманітарна освіта у профільних вищих навчальних закладах: проблеми і перспективи”. – К.: НАУ. – Т.1. – 2005. – С.99–100.
1137. Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы / Г.Б. Корнетов // Новый педагогический журнал. – 1996. – № 1. – С. 21–22.
1138. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.
1139. Корнетов Г.Б. Общая педагогика : учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
1140. Корнетов Г. Б. Введение в педагогику: учеб. пособие: в 2 ч. / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 20 п.л.
1141. Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли": Учеб. Пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 284 с.
1142. Корнев М.Н. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – Підручник. – К., 1995. – 304 с.
1143. Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Корнилова Татьяна Васильевна : Москва, 1999 – 466 с.
1144. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы / Т.В.Корнилова; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 383 с.
1145. Коробко В.И. Основы структурной гармонии природных и искусственных систем / В.И. Коробко, Г.Н. Коробко. – Ставрополь, 1995. – 350 с.
1146. Коробко В.И. Золотая пропорция и проблемы гармонии систем / В.И. Коробко. – М., 1997. – 373 с.
1147. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. Пособие / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
1148. Коротяев Б.И. Диалектика "недостающего" и "избыточного" в образовательном пространстве / Б.И. Коротяев, В.С. Курило, В.В. Третьяченко. – Луганск: Альма-матер, 2006. – 240 с.
1149. Корсак К.В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти / К.В. Корсак // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – Ч.4. – С. 12–21.
1150. Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті : інтегрально-філософський аналіз : Монографія / К.В. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.
1151. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / За заг. ред. Г.В.Щокіна. – К.: МАУП – МПА, 1997 / К.В. Корсак. – 208 с.
1152. Коршунов А. М. Отражение, деятельность, познание. – М.: Политиздат, 1979. – 216 с.
1153. Коршунов А.М. Теория отражения и эвристическая роль знаков / А.М. Коршунов, В.В. Мангатов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 214 с.
1154. Коршунова Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 19–26.
1155. Коршунова Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий / Н.Л. Коршунова // Методология педагогики. Сб. статей. – М.: Педагогика, 1997. – С. 85–91.
1156. Косенко Є.Л. Концептуальні та операційні критерії оцінки змін у системі ціннісних орієнтацій молоді: Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. збірник /За заг. ред. О.В. Сухомлинської / Є.Л. Косенко, Н.В. Фролова. – К., 1997. – 224 с.
1157. Костандов Э.А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие / Э.А. Костандов. – М.: Наука, 1983. – 171 с.
1158. Костандов Э.А. О физиологических механизмах “психологической защиты” и безотчетных эмоций / Э.А. Костандов // Бессознательное. Т. I. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С. 633–651.
1159. Костомаров М.І. Книги бугтя Українського народу / М.І. Костомаров // Керило-Мефодіївське товариство. У 3-х томах. – К.: Вид. АН України, 1990. – Т. 1. – С. 256–280.
1160. Костомаров М. Две русские народности: письмо к ред. / М. Костомаров // Основа. – 1861. – № 3. – С. 33–80
1161. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
1162. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. Школа, 1989. – 460 с.
1163. Костюк В.Н. Теория эволюции и социальноэкономические процессы / В.Н. Костюк. – М.: Едиториал УРСС, 2001. – 176 с.
1164. Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с.

1165. Котина С.В. Проблемная ситуация как аспект научного творчества / С.В. Котина // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. – М.: Наука, 1986. – С. 183–191.
1166. Котова И.Б. Педагог : профессия и личность / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 144 с.
1167. Кофф Р. О целеустремленных системах / Р. Кофф, Ф. Эмери. – М.: Сов. радио, 1974. – 272 с.
1168. Кочергина Н.В. Система процесса обучения с точки зрения синергетического подхода / Н.В. Кочергина // Наука и школа. – 2002. – № 5. – С.20-27.
1169. Кочетов А.И. Теория формирования личности: в 2 кн. – Ч.1. Факторы, структура, сущность формирования личности / А.И.Кочетов. – Мн.: НИО, 1997. – 207 с; Ч. 2. Социализация, воспитание и перевоспитание личности / А.И.Кочетов. – Мн.: НИО, 1998. – 228 с.
1170. Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: Навч. пос. для студ. пед. вузів / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
1171. Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>
1172. Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 1996.
1173. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и практики / В.В. Краевский. – М.: Знание, 1997.
1174. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. Центр "Академия", 2006. – 400 с.
1175. Краевский В.В. Методология педагогики / В.В. Краевский. – Чебоксары, 2001. – 244 с.
1176. Краевский В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. Центр "Академия", 2006. – 400 с.
1177. Краевский В.В. Методология педагогики: о чем спорим? / В.В. Краевский, В.О. Кутьев // Методология педагогики. Сб. статей. – М.: Педагогика, 1997. – Выпуск 4. – С.5–20.
1178. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
1179. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ин-та, 1994. – 163 с.
1180. Краевский В.В. Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа / В.В. Краевский // Гуманизация образования. – 1994. – № 1. – С. 42–45.
1181. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с
1182. Краевский В.В. Основы обучения: дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Academia, 2007. – 346 с.
1183. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
1184. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. Т.В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 939 с.
1185. Краснов Ю.Э. Смена образовательной парадигмы – задача нашего времени / Ю.Э. Краснов // Кіраванне у адукації. – 2006. – № 9. – С. 7–15.
1186. Краснов Ю.Э. Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения: Учеб. пособие для студентов магистратуры / Ю.Э. Краснов. – Минск : БГУ, 2003. – 226 с.
1187. Краснов Ю.Э. К разработке Национальной доктрины развития образования как системообразующего элемента стратегической безопасности страны в XXI веке / Ю.Э. Краснов // Кіраванне у адукації. – 2004. – № 2. – С. 14–27; 2004. – № 3. – С. 3–9.
1188. Красноперов О.В. Соотношения функциональной асимметрии мозга, влияющие на субъективную характеристику сна, и психологические свойства личности / О.В. Красноперов, А.Л. Панченко // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 78–83.
1189. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
1190. Кратохвиль В.И. Ясновидение / В.И. Кратохвиль. – К.: Интербук, 1991. – 96 с.
1191. Кремень В. Г. Зміст освіти і дидактична стратегія / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11–12. – С. 30–35.
1192. Кремень В.Г. Україна : шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації / В.Г. Кремень, В.М. Ткаченко. – К. : Др.Ук. – 1998. – 446 с.
1193. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень,. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
1194. Кремьянский В.И. Структурные уровни живой материи : теоретические и методологические проблемы / В.И. Кремьянский. – М.: Наука, 1969. – 295 с.
1195. Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
1196. Кривонос О.Б. Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста / О.Б. Кривонос // Педагогічні науки. збірник наукових праць. суми: СумДПУ, 2002. – С. 285–293.
1197. Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
1198. Крисаченко В.С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології / В.С. Крисаченко. – К.: Заповіт, 1998. – 688 с.
1199. Кризис как иррациональное явление: Сб. материалов научн. конференции / Под ред. А.М. Арзамасцева. – Магнитогорск: МГТУ, 2002. – 122 с.
1200. Криппнер С. Сновидения и творческий подход к решению проблем / Пер. с англ. – / С. Криппнер, Д. Диллард. – М.: Изд. Трансперс. инст, 1997. – 256 с.

1201. Кришнамурти Дж. Первая и последняя свобода / Дж. Кришнамурти. – Харьков, 1994. – 416 с.
1202. Кришнамурти Дж. Проблемы жизни, кн.1–3. / Дж. Кришнамурти. – М., 1993. – 448 с., 1995. – кн. 3. – 398 с.
1203. Кришнамурти Дж. Традиция и революция / Дж. Кришнамурти. – СПб., 1994. – 320 с.
1204. Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.
1205. Кружилина Т.В. Проблемы парадигмы в современном образовании / Т.В. Кружилина // Современная наука и совершенствование учебно-воспитательного процесса в ВУЗе и школе: Тезисы докладов XXXIV научной конференции преподавателей МГПИ / Под ред. З.М. Утелебаева. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. – С. 24–26.
1206. Крупенин А.Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А.Л. Крупенин, И.М. Крохина. – Ростов н/Д.: Изд-во "Феникс", 1995. – 480 с.
1207. Крушинский А.А. Логика "И цзина": Дедуция в Древнем Китае / А.А. Крушинский. – М.: Вост. лит., 1999. – 176 с.
1208. Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки / В.Ю. Крылов // Психологический журнал. – Т. 19. – 1998. – № 3. – М. Наука. – С. 56–62.
1209. Крылов В.Ю. Особенности психологических систем и методы их исследования / В.Ю. Крылов // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – С. 31–37.
1210. Крымский С.Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С.Б. Крымский // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.
1211. Крымский С.Б. Эпитемология культуры / С.Б. Крымский. – К.: Наукова думка, 1993. – 216 с.
1212. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.
1213. Крымский С.Б. Логико-гносеологические условия постановки проблемы нового знания / С.Б. Крымский // Пути формирования нового знания в современной науке. – К., 1983. – С. 9–27.
1214. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 384 с.
1215. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві / В.О. Кудін. – К., 1998. – 151 с.
1216. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
1217. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное Познание / В.Г.Кузнецов. – М. : Изд. МГУ, 1991. – 192 с.
1218. Кузнецов И.В. Преемственность, единство и минимизация знания – фундаментальные черты научного метода / И.В. Кузнецов // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М., 1968. – С. 322–366.
1219. Кузовкин В.В. Теоретико-методологические проблемы личностного роста студентов / В.В. Кузовкин // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 103–121.
1220. Кузьмин М.В. Синергетическая парадигма и ее роль в методологии науки : дисс. ...канд. филос. наук. – 09.00.09 / НАН Украины; Институт философии / Кузьмин Михаил Васильевич. – К, 1996. – 180 с.
1221. Кузьмин М.В. Экстатическое время / М.В. Кузьмин // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 67–79.
1222. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.
1223. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
1224. Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию / Н.В. Кузьмина. – Л., 1977. – С. 211–224.
1225. Кузьмина Н.В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 180 с.
1226. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
1227. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
1228. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008, 2008. – 376 с.
1229. Кузьмінський А.І. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум / А.І. Кузьмінський, Л.П. Вовк, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.
1230. Кулаков Ю.И. К теории физических структур / Ю.И. Кулаков // Принцип симметрии. – М.: Наука, 1978. – С. 141–154.
1231. Кулаков Ю.И. Синтез науки и религии / Ю.И. Кулаков // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 142–153.
1232. Куликова Н.Г. Ноосферное образование – педагогическая система, открывающая путь к высшему потенциалу надсистемы познания / Н.Г. Куликова Н.В.Маслова // Периодическая система Общих законов познания и постижения. – М.: Инст-т холодинамики, 2007. – С. 158–163.
1233. Кулініч Л. Інтегроване навчання мистецтв у підготовці майбутніх художників-педагогів / Л. Кулініч // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2. – С.7–11
1234. Кулоткин Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования / Ю.Н. Кулоткин. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 96 с.
1235. Кульневич С.В. Педагогика личности / С. В. Кульневич. – Воронеж : ВГПУ, 1997. – 184 с.
1236. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постклассической теории воспитания / С.В. Кульневич // Изв. Рос. Акад. образования. – 1999. – № 3. – С. 41–48.
1237. Кульневич, СВ. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию: уч.-метод. пособие для учителей, студ. высш. и сред. пед. учеб. зав., слушателей ИПК. –М.; Ростов н/Д.: Учитель, 2000. [Б.с].

1238. Культура современного урока / Под ред. Н.Е.Щурковой. – 2-е изд., перераб. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 112 с.
1239. Культура, культурология и образование. Материалы "круглого стола" // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 3–57.
1240. Кульчицкий С. Міжнародні гарантії незалежності України / С. Кульчицкий // Слава і честь. 1996. – 18 січня.
1241. Кумарин В.В. Школу спасет педагогика, но природосообразная / В. В. Кумарин // Народное образование. – 1997. – № 5. – С.28–34.
1242. Кумбс Ф.Г. Кризисы образования в современном мире: Системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 260 с.
1243. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
1244. Кун Т. Логика открытия или психология исследования? / Т. Кун // Философия науки. Выпуск 3. Проблемы анализа знания. – М., 1997. – С. 20–48.
1245. Кумпф Ф. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с.
1246. Кураев Г.А. Межполушарная асимметрия нейрональной активности мозга кошки / Г.А. Кураев // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 75–87.
1247. Кураев В.И. Формализация языка науки и философское исследование / В.И. Кураев // Философия, методология, наука. – М., 1972. – С. 86–128.
1248. Куриленко Т.Н. Задачи и упражнения по педагогике / Т.Н. Куриленко. – Минск: Народная асвета, 1978. – 96 с.
1249. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В.С. Курило. – Луганська: ЛДПУ, 2000. – 460 с.
1250. Курмышев Г.В. Влияние природосообразного образования на здоровье учащихся / Г.В. Курмышев // Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества: Мат. XXI Межд. Науч.-практ.конф. – Севастополь: Изд-ль Кручинин Л.Ю., 2007. – С.121–125.
1251. Куртышева М. Дети Индиго – будущее человечества / М. Куртышева. – СПб: Питер, 2008. – 208 с.
1252. Кушерець В.І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій / В.І. Кушерець. – К.: Знання України, 2002. – 248 с.
1253. Кушнір А.М. Технологическая карта развития навыка устного выступления / А.М. Кушнір // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 24–34.
1254. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.
1255. Кушнір В.А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В.А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.
1256. Кушнір В.А. Характеристика особенностей освітніх систем / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83–91.
1257. Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.
1258. Кьеркигор С. Страх и трепет. Пер. с дат. / С. Кьеркигор. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
1259. Кэрролл Ли Дети Индиго / Ли Кэрролл, Дж. Тоубер. – Киев: София, 2007. – 240 с.
1260. Кюнг Г. Онтология и логический анализ языка / Г. Кюнг. – М.: Дом интеллект. Книги, 1999. – 240 с.
1261. Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с.
1262. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації. Європейські абрисы / Н.М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
1263. Ладыжец Н.С. Университеты Европы / Н.С. Ладыжец // Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 80–84.
1264. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1995. – 256 с.
1265. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 304 с.
1266. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика : объект, предмет и основы понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11–21.
1267. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навч. посібник для педагогічних інститутів / М.О. Лазарев. – Суми: ВВП "Мрія"-ЛТД, 1995. – 212 с.
1268. Лазарев С.Н. Диагностика кармы. Кн. 1–7. / С.Н. Лазарев. – СПб.: Изд. Ак. Парапсихологии, 1993–2001. – Кн. 1. – 156 с.; кн. 2. – 352 с.; кн. 3. – 160 с.; кн. 4. – 206 с.; кн. 5. – 288 с.; кн. 6. – 248 с.; кн. 7. – 256 с.
1269. Лазариди О.А. Существующая нормативно-правовая база, принятая в Украине, и проблема развития мультикультурного образования (мониторинг) / О.А. Лазариди // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму : мониторинг существующей системы обучения и воспитания / М.А. Араджиони. – Симферополь, 2003. – С. 94–97.
1270. Лазоренко П. Україна: останній шанс / П.Лазоренко. – К., 1998.
1271. Лазурский А.Ф. Почерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский; Рос. АН, Ин-т психологи. – М.: Просвещение, 1995. – 271 с.
1272. Лайтман М. Каббала. Тайное еврейское учение в 3-х частях / М. Лайтман. – Israel, 1984. – Ч. 1. – 105 с.; ч. 2. – 167 с.; ч. 3. – 167 с.
1273. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / И. Лакатос // Структура и развитие науки. – М.: Наука, 1978. – С. 203–269.
1274. Ламонт К. Иллюзия бессмертия / К. Ламонт. – М. : Полит. литература, 1984. – 288 с.
1275. Лао-Цзы. Трактат о Пути и Потенции / Лао-цзы // Антология даосской философии. – М.: Тов. "Клышников-Комаров и К", 1994. – С.23–65.

1276. Лебедев Ю.А. Неоднозначное мироздание Апокрифические размышления о Стрелах Времени летащ без руля и без ветрил / Ю.А.Лебедев. – Кострома, 2000. – 320 с.
1277. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.
1278. Леви В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1977. – 215 с.
1279. Леви В.Л. Как воспитывать родителей, или Новый нестандартный ребенок / В.Л. Леви. – Торобан, 2007. – 416 с.
1280. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 337 с.
1281. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 603 с.
1282. Левин К. Психологическое поле / К. Левин // Психология социальных ситуаций. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. (Серия "Хрестоматия по психологии"). – СПб.: Питер, 2001. – С. 37–41.
1283. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер.с англ. / К.Левин. – СПб.: Изд-во "Речь", 2000 – 408 с.
1284. Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: Наука, 1985. – 536 с.
1285. Леви-Стросс К. Структура мифов / К. Леви-Стросс // Вопросы философии. – 1970. – № 7. – С. 152–164.
1286. Леви-Стросс К. Из книги "Мифологичное. I. "Сырое и вареное" / К. Леви-Стросс // Семиотика и искусствометрия. – М.: Мир, 1972. – С. 25–49.
1287. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологи / Д.Г. Левитес. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1998. – 288 с.
1288. Левич А.П. Научное постижение времени / А.П. Левич // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 115–123.
1289. Левицкий В.В. Семантика и фонетика / В.В. Левицкий. – Черновцы: Изд. ЧГУ, 1973. – 103 с.
1290. Левківський К.М. Парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти / К.М. Левківський // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч. 4. – С. 134–136.
1291. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: Монографія / Т.И. Левченко. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
1292. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное / В.С. Леднев – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
1293. Леднев В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
1294. Леднёв, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С.Леднев. – М.: Педагогика, 1991. – 398 с.
1295. Лейбниц Г.В. Сочинения в 4-х томах / Г.В. Лейбниц. – М.: Мысль, 1982–1983. – Т. 1. – 636 с.; т.2. – 1983. – 686 с.
1296. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 359 с.
1297. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
1298. Лем. Ст. Сумма технологии (пер. с польск) / Ст. Лем. – М: АСТ ; СПб: Terra Fantastica, 2002. – 672 с.
1299. Леоненко П. Проблема "синтезу" економічних теорій: заклики і реальність / П. Леоненко // Економічний часопис. – 2001. – № 2. – С. 7–11.
1300. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
1301. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
1302. Леонтьев К.Н. Собрание починений / К.Н. Леонтьев. – М., 1912. – Т. 5. – С. 188–197.
1303. Лернер И.Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе // Новые исследования в педагогических науках / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1988. – № 2 (48). – С. 14-18.
1304. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
1305. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – № 3. – 96 с.
1306. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения и ее значение для практики (школы) / И.Я. Лернер // Сов.педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10–17.
1307. Лесгафт П.Ф. Школьные типы. Антропологический этюд / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1971.
1308. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
1309. Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41–48.
1310. Ливанов М.Н. Пространственная организация процессов головного мозга / М.Н. Ливанов. – М. : Наука, 1978. – 238 с.
1311. Ликанов С. Я и НЕ Я / С. Ликанов // Московский психологический журнал. – 2009. – № 12. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s15.shtml>
1312. Липа Ю. Призначення України. Друге незмінне видання / Ю. Липа. – Українська книгарня "Говерля", 1953.
1313. Липинський В. Листи до Братів-Хліборобів (писані в 1919–1926 рр.) / В. Липинський. – Нью-Йорк, 1954. – С. 423–449.
1314. Липинський В. Листи до Братів-Хліборобів / В. Липинський // Політологія. Кінець XIX – перша половина XX ст. : Хрестоматія (за ред. О. І. Семківа) . – Львів: Світ, 1996. – С. 328–478.
1315. Липкин А.И. Основания современного естествознания. Модель ный взгляд на физику, синергетику, химию / А.И. Липкин. – М.: Вузовская книга, 2001. – 300 с.

1316. Липтон Б. Биология веры: Кто управляет сознанием клеток? / Б. Липтон. – М.: София, 2008. – 176 с.
1317. Лири Т. Искусшение будущим // Т. Лири. – М.: Ультра. Культура, 2004. – 448 с.
1318. Лири Т. Психоделический опыт: Руководство на основе "Тибетской книги мертвых" / Т. Лири, Р. Метцнер, Р. Олперт. – М.: Ника-Центр, 2003. – 224 с.
1319. Лири Т. Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Т. Лири, М. Стюарт. – СПб.: Экслибрис, 2002. – 224 с.
1320. Лири Т. Семь языков бога. Перевод с англ. / Т. Лири. – К.: "Янус". – М.: "Пересвет", 2001. – 224 с.
1321. Лири Т. История будущего / Т. Лири. – К.: Янус, 2000. – 288 с.
1322. Лисенко А.Ф. До питання щодо синергетичного підходу в педагогіці / А.Ф. Лисенко // Психологія на перетині тисячоліть : Збірник наукових праць учасників 5-х Костюківських читань. – К., 1998. – Т. 2. – С. 324–327.
1323. Лисичкин В.А. Третья мировая информационно-психологическая война / В.А. Лисичкин, Л.А. Шелепин. – М., 2000. – 304 с.
1324. Лисяк-Рудницький Роль України в новітній історії // україни. Хрестоматія. – К., 1993.
1325. Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
1326. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 464 с.
1327. Лихачев Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 568 с.
1328. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.
1329. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: спец. курс для высш. уч. Завед / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
1330. Лігоцький А.О. Освіта і суспільство: Монографія / А.О. Лігоцький. – К.: НВТ Правник, 1998. – 310 с.
1331. Лігоцький А.О. Тенденції розвитку світових освітніх систем: Навч.-метод. по-сіб. для слухачів ФПК. / А.О. Лігоцький. – К.: УАВС, 1995. – 43 с.
1332. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А.О. Лігоцький. – К.: Техніка, 1997. – 340 с.
1333. Лісова Н.І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. І. Лісова. – К., 2005. – 20 с.
1334. Лобанова А.С. Инфлайтная энергия как детерминанта адаптационной способности людей в трансформирующемся обществе / А.С. Лобанова, В.Д. Прилипенко // Инфоормоенергетичні технології адаптаційних процесів життєдіяльності на початку III-го тисячоліття: Зб. наук. праць. – Київ-Кривий Ріг, 2001. – С. 59–66.
1335. Лобанова А.С. Информознергетическая парадигма и инфлайность как основа регенерации жизнеспособности общества / А.С. Лобанова, В.Д. Прилипенко // Качество жизни: теория и практика социальной экономики: Сб. докл. между. Науч.-практ. конф. – Часть II. – Белгород: БГСТМ, Москва: "Мобилизация и развитие", 2002. – С. 334–343.
1336. Лобок А. Вероятностное образование : екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии. – 1997. – №3. – С. 12–24.
1337. Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – 246 с.
1338. Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МПШИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977. – С. 45–78.
1339. Лозанов Г. К. Суггестология. / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.
1340. Лозко Г. Велисова книга як пам'ятка праукраїнської культури / Г. Лозко // Дивослово. – 1999. – № 11 (513). – С. 55–60.
1341. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Х.: ОВС, 2002 – 400 с.
1342. Локк Дж. Педагогические сочинения / Пер. с англ. Ю. М. Давидсона; Под ред. И.Ф. Сладковского / Дж. Локк. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.
1343. Лолаев Т.П. О "механизме" течения времени / Т.П. Лолаев // Вопросы философии. – 1996. – № 1. – С. 51–56.
1344. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
1345. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 132–134.
1346. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 5–38.
1347. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 39–46.
1348. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло") / К. Лоренц. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 272 с.
1349. Лоренц К. Эволюция ритуала в биологических и культурных сферах / К. Лоренц // Природа. – 1969. – № 11. – С. 42–51.
1350. Лосев А.Ф. Бытие – имя – космос / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1993. – 958 с.
1351. Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
1352. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1993. – 959 с.
1353. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
1354. Лосев А.Ф. Хаос и структура / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1997. – 831 с.
1355. Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с.
1356. Лосев А.Ф. Типы отрицания / А.Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М., Политиздат, 1983. – С. 149–170.
1357. Лосев А. Ф. Знак, символ, миф. Труды по языкознанию / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1982. – 480 с.
1358. Лосев А.Ф. В поисках построения общего языкознания как диалектической системы / А.Ф. Лосев // Теория и методология языкознания. – М., 1989. – С. 5–92.

1359. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / И.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
1360. Лосский Н.О. История русской философии. – М.: Советский писатель, 1991 / И.О. Лосский. – 480 с.
1361. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. – М.: Прогресс, VІА, 1992 / И.О. Лосский. – 272 с.
1362. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман // Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПб., 2000. – С. 150–392.
1363. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис, 1992. – 272 с.
1364. Лотман Ю.М. Статьи по типологии культуры / Ю.М. Лотман. – Тарту.: Изд. ТГУ, 1971. – 110 с.
1365. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. Ред. Акад. О.Г.Мороза / В.І. Луговий. – К.: МАУП, – 1994. – 196 с.
1366. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докто-рантів спеціальності "Держ. управління" / В.І. Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
1367. Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дисс. в виде научного доклада... д-ра пед. наук. / Лузина Людмила Михайловна. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 86 с.
1368. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 110 с.
1369. Лукашев А.В. Принцип эволюции / А.В. Лукашев. – СПб.: Бизнес-Пресса, 2000. – 240 с.
1370. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології / М.П. Лукашевич. – К., 1998. – 110 с.
1371. Лук'янець В.С. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури: Монографія / В.С. Лук'янець, О.М. Кравченко, Л.В. Озадовська. – К.: Міленіум, 2000. – 304 с.
1372. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с.
1373. Лукашевич Н.П. Социология образования / Н.П. Лукашевич, В.Т. Солодов. – К., 1997. – 224 с.
1374. Лукьянец В.С. Постмодернистское мышление – мышление XXI века? / В.С. Лук'янец // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239–257.
1375. Лукьянов А.Е. Дао "Книги Перемен" / А.Е. Лукьянов. – М., 1993. – 240 с.
1376. Лукьянов А. Е. Истоки Дао: древнекитайский миф / А.Е. Лукьянов. – М., 1992. – 160 с.
1377. Лукьянов А. Е. Становление философии на Востоке (Древний Китай и Индия). 2-е изд., испр. и доп. / А.Е. Лукьянов – М., 1992. – 208 с.
1378. Лукьянов А.Е. Лао-цзы и Конфуций: Философия Дао / А.Е. Лукьянов. – М.: Восточная литература, 2001. – 384 с.
1379. Лукьянов И.Ф. Сущность категории «свойство» (значение для исследования проблемы отражения) / И.Ф. Лукьянов. – М.: Мысль, 1982. – 143 с.
1380. Лупичев Н.Л. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия / Н.Л. Лупичев. – М.: Ириус, 1990. – 124 с.
1381. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1973. – 373 с.
1382. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд. МГУ, 1979 / А.Р. Лурия. – 320 с.
1383. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р.Лурия. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 319 с.
1384. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.
1385. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1975. – 253 с.
1386. Лутай В.С. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти / В. С. Лутай // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С.7–20.
1387. Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Методологічний семінар: 3б. наук. пр./За ред. В.П.Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99–103.
1388. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К.: Центр "Магістр-S" Творчої спільки вчителів України. – 1996. – 256 с.
1389. Лысенко В.С. Социокультурная парадигма гуманизации школьного образования: философско-социологический аспект: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / МПГУ им. В.И. Ленина / В.С. Лисенко. – М., 1996. – 15 с.
1390. Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить Школьника / С.Н. Лысенкова. – М.: Школа-пресс, 1997. – 346 с.
1391. Ляпин Е. С. Динамика цивилизаций / Е. С. Ляпин. – СПб.: Нестор-История, 2007. – 556 с.
1392. Ляпунов А.А. В чем состоит системный подход к изучению реальных объектов сложной природы? / А.А. Ляпунов // Системные исследования. Ежегодник 1971. – М., 1972. – С. 5–17.
1393. Магазанник В.Д. Критические периоды в процессах классификации человеком множества простых объектов / В.Д. Магазанник, В.И.Кузмин // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №1. – С. 98–112.
1394. Магазанник В.Д. Структурирование информации человеком при принятии решения / В.Д. Магазанник // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 90–102.
1395. Магдауолл У. Различие эмоции и чувства / У. Магдауолл // Психология эмоций. Тексты. – М., 1984. – С. 103–108.
1396. Мадзігон В.М. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання / В.М. Мадзігон // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 5–11.
1397. Мадзігон В.М. Пріоритетні напрямки педагогічних досліджень / В.М. Мадзігон, М.І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 70-89.
1398. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1970–1985 рр.) / За ред. В.І.Лугового / В.К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

1399. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, применение, использование / А.Н.Майоров. – СПб.: Питер, 1997. – 321 с.
1400. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
1401. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемендик. – 2-е изд., перераб. доп. / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
1402. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с.
1403. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1972. – 335 с.
1404. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
1405. Макаренко А.С. Про комуністичне виховання / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1978. – 343 с.
1406. Макаров М.Г. Сложность и вариативность категорий диалектики / М. Г. Макаров. – Л.: Изд. ЛГУ, 1988. – 182 с.
1407. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы : индивидуальность, стиль, деятельность : Моногр. : [В 2 ч] / Л. Н. Макарова. – М : МГЛУ, ТГУ им Г.Р. Державина. – М., Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. Ч. 2. – 2000. – 142 с.
1408. Макашев А.М., Ву-шу / А.М. Макашев, С.Э. Эдилян.– Л.: Политехника, 1991. – 397 с.
1409. Макдональд В. Руководство по субмодальностям / В. Макдональд. – М., 1993. – 85 с.
1410. Маковский М.М. Удивительный мир слов и знаний. Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике / М.М. Маковский. – М.: Высш. шк., 1989. – 199 с.
1411. Маковский М. М. Лингвистическая генетика : проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках / М.М. Маковский. – Изд. 2-е, испр. и доп.. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 201 с.
1412. Макрідіна Л.О. Формування у студентів педагогічних училищ творчого ставлення до професійної діяльності Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.04. – К, 1996. – 25 с.
1413. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ "КМН", 2006. – 240 с.
1414. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, мето-ди, програми, процедури: Навч. посіб. для вищої школи / С.Д. Максименко . – К.: Наук. думка, 1998. – 216 с.
1415. Максименко С.Д. Методологічні засади психологічного дослідження особистості / С.Д. Максименко // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Науково-методичний збірник / За ред. проф. М.М.Заброцького. – Київ-Житомир, ЖОПШО, 2007. – С. 3–17.
1416. Максименко С.Д. Современное состояние генетических исследований в психологии / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 3–10.
1417. Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психология, этология, эволюция / Д. Мак-Фарленд. – М.: Мир, 1988. – 520 с.
1418. Малафіїк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І.В. Малафіїк. – Рівне: Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2004. – 437 с.
1419. Маленко А.Т. Задачи по профессиональной педагогике / А.Т. Маленко. – М.: Высш. шк., 1987. – 168 с.
1420. Малышевский А.Ф. Мир человека: Опыт концепции философского просвещения: Пособие для учителя / А.Ф. Малышевский. – М.: Интерпакс, 1993. – 216 с.
1421. Малюта А.Н. Инвариантное моделирование: Курс лекций. Часть 1. / А.Н. Малюта. – Чернигов, 1999. – 114 с.
1422. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1968. – 190 с.
1423. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.
1424. Мамардашвили М.К. Культура и мысль / М.К. Мамардашвили // Философия и социология. – М.: Мысль. – 1990. – № 6. – С. 24–38.
1425. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация / М.К. Мамардашвили // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 317–322.
1426. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 2001. – 352 с.
1427. Мамедов Н.М. Моделирование и синтез знаний / Н.М. Мамедов. – Баку: Элм, 1979. – 97 с.
1428. Мамрич С. Інтегровані навчальні плани та програми для ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах / С.Мамрич // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2000. – №3. – С. 25–32.
1429. Мамчур Е. А. Регулятивные принципы построения теории / Е. А. Мамчур, С.В. Илларионов // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – С. 355–389.
1430. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы / Б. Мандельброт. – М. : Изд. Института компьютерных исследований, 2002. – 656 с.
1431. Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.
1432. Манн Т. Собрание сочинений в 9-ти томах / Т. Манн. – М.: Худ. лит, 1960. – Т. 5. – 694 с.; т. 9. – 688 с.
1433. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С.Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7.
1434. Маркиз де Сад Философия в будуаре. Тереза-философ. – М.: Риа “Ист-Вест”, 1991. – 286 с.
1435. Марков Б. Образование и искусство жизни / Б.Марков // Новые знания. – М., 1998. – № 2. – С.1–3.
1436. Марков М.А. О природе материи / М.А. Марков. – М.: Наука, 1976. – 216 с.
1437. Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании / Ю.Г. Марков. – Новосибирск: Наука, 1982. – 267 с.
1438. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособ. для учителя / А.К.Маркова. – М : Просвещение, 1983. – 367 с.
1439. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 508 с.

1440. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О.І. Мармаза - Х.: Вид. група "Основа", 2005. – Вип. 11(35). – 176 с.
1441. Маргынов А.В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – 171 с.
1442. Маругаев М.А. Гармония как закономерность природы / М.А. Маругаев //Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – С.130–233.
1443. Марцева Л.М. Інноваційні методики навчання у формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю / Л.М. Марцева // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 1 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 215–219.
1444. Марютина Т.М. Психологические аспекты развития ребенка / Т.М. Марютина // Школа здоровья. – 1994. – Т. 1. – № 1 – С. 105–116.
1445. Масленников В.Г. Теория перемен / В.Г. Масленников. – М.: Глобус, 2000. – 251 с.
1446. Маслов С.Ю. Асимметрия познавательных механизмов и ее следствия / С.Ю. Маслов // Семиотика и информатика. – Вып. 20. – М., 1983. – С. 3–31.
1447. Маслова Н.В. Концепция экспериментального исследования на тему "Воспитание учащихся через природосообразное образование и экологическую безопасность" / Н.В. Маслова, Г.В. Курмышев // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С. 19–23.
1448. Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.
1449. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутмана, Н.Мухиной; послесл. Е.П.Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.
1450. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.
1451. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
1452. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
1453. Масляев О.И. Психология личности / О.И. Масляев. – Д.: Сталкер, 1997. – 416 с.
1454. Масуда Й. Комп'ютопія / Й. Масуда // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 6. – С.36–50.
1455. Масюкова М.А. Проектирование в образовании: монография / М.А.Масюкова; под ред. проф. Б.В.Пальчевского. – Мн.: Технопринт, 1999. – 288 с.
1456. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / О.В. Матвієнко. – К.: Українські пропілєї, 2001. – 300 с.
1457. Маткин В.В. Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала / В.В. Маткин // Alma mater. – 1999. – № 6. – С. 23–25.
1458. Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей : ценностно-синергетический подход : дисс. ... д-ра пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Маткин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
1459. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
1460. Матье М. Э. Древнеегипетские мифы / М. Э. Матье. – М. - Л.: АН СССР, 1956. – 173 с.
1461. Мах Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования / Э. Мах. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – 456 с.
1462. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
1463. Махмутов М.И. Современный урок / М.И.Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
1464. Мейен С.В. Принцип сочувствия : Размышления об этике и научном познании / С.В. Мейен. – М. : ГЕОС, 2006. – 212 с.
1465. Мейланов Р.П. Энергетика человека и современное естествознание / Р.П. Мейланов. – Махачкала : Барии, 1998. – 152 с.
1466. Мелентьева А.А. Реализация идей синергетики в содержании биологического образования как условие успешности формирования экологического мировоззрения : дис. ... канд. пед. наук. / Мелентьева Александра Андреевна. – Тюмень, 2000. – 198 с.
1467. Мельник Л.Г. Фундаментальные основы развития / Л.Г. Мельник. – Сумы: ИТД "Университетская книга", 2003. – 288 с.
1468. Мельник А.І. Чи можлива нелінійна методологія історії? / А. І. Мельник // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 207–212.
1469. Мельник С. И. Некоторые проблемы гипнопедии в связи с интенсификацией процесса обучения иностранным языкам / С. И. Мельник // Лингвистика и методика в высшей школе.– М., 1967. – С. 194–202.
1470. Мелюхин С.Т. Материя в ее единстве, бесконечности и развитии / С.Т. Мелюхин. – М.: Мысль, 1966. – 393 с.
1471. Мелюхин С.Т. Интеграция научного знания / С.Т. Мелюхин // Философия и современность. – М.: Наука, 1971. – С. 290–310.
1472. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–6.
1473. Менделеев Д.И. Периодический закон : [в 3-х т.] / Д. И. Менделеев. – М. : АН СССР, 1953. – Т. 1. – 866 с.
1474. Меньшиков И. В. Синергетика как методологическая парадигма образования / И. В. Меньшиков, О. В. Санникова // Антропоэкологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 43–44.
1475. Мень А. Сын человеческий / А. Мень. – Брюссель: Depot Legal, 1990. – 324 с.
1476. Мережковский Д.С. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы / Д.С. Мережковский. – СПб., 1893. – 654 с.

1477. Меркулов И.П. К анализу понятия “динамической простоты” / И.П. Меркулов // *Философия, методология, наука*. – М., 1972. – С. 186–201.
1478. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
1479. Мерлин В.С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. / В.С. Мерлин; под ред. Е.А.Климова; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 543 с.
1480. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // *Социология преступности (Современные буржуазные теории)* Москва: Прогресс, 1966. – С. 299–313.
1481. Месарович М. Общая теория систем. Математические основы: Пер. с англ. / М. Месарович, Я. Такаха. – М.: Мир, 1978. – 311 с.
1482. Месарович М. Теория систем и биология / М. Месарович // *Теория систем и биология*. – М.: Мир, 1971. – С. 91–92.
1483. Методика воспитательной работы: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 114 с.
1484. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П.Р.Атугова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
1485. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник / Д.В. Чернілевський, О.М. Гандзюк, В.І. Захарченко, І.М. Козловська, К.О. Кальченко, Г.Ф. Нікуліна, В.О. Подоляк / За ред. проф. Д.В.Чернілевського. – К.: Вид-во Університету "Україна", 2008. – 476 с.
1486. Методы интенсивного обучения иностранным языкам – М.: Изд. МГПУ, 1973. – 342 с.
1487. Методы научно-педагогических исследований / под ред. А.И.Пискунова [и др.]. – М.: Педагогика, 1979. – 394 с.
1488. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьмина. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
1489. Мечников И.И. Этюды о природе человека. / И.И. Мечников. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 290 с.
1490. Мещеряков А.Н. Слепоглухонемые дети / А.Н. Мещеряков. – М.: Знание, 1974. – 196 с.
1491. Мелков Ю.О. Подія дійсності та факт науки : постнекласичний діалог / Ю.О. Мелков // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 77–82.
1492. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. *Культура и мир детства. Избранные произведения* / Пер. с англ. М.: Наука, 1988. – С. 322–361.
1493. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Восточная литература. – 429 с.
1494. Мизун Ю. Г. Наше здоровье и магнитные бури / Ю.Г. Мизун, В.И. Хаснулин. – М.: Знание, 1991. – 191 с.
1495. Мизун Ю.Г. Космос и здоровье / Ю.Г. Мизун, П.Г. Мизун. – М.: Знание, 1984. – 144 с.
1496. Мизнер Ч.У. Квантовое описание сингулярностей, приводящих к рождению пар / Ч.У. Мизнер // *Космология. Теория и Наблюдения*. – М.: Мир, 1978. – С. 405–416.
1497. Миллер Г.Х. Толкование десяти тысяч снов / Г.Х. Миллер. – Ижевск, 1993. – 493 с.
1498. Миллер Д. Холистическое образование. Педагогика предчувствия Д. Миллер [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу : <http://ps.lseptember.ru/articlef.php?ID=200205007>
1499. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М.: Академический Проект, 2001. – 144 с.
1500. Миллер А. Вначале было воспитание / Пер. с нем. / А. Миллер. – М.: Академический проект, 2003. – 464 с.
1501. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два / Дж. А. Миллер // *Психология памяти*. – М.: Че Ро. 2000. – С. 564–582.
1502. Минский М. Фрейд для представления знаний / М. Минский. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.
1503. Мириманова М.С. Информационная потребность как психологическая проблема / М.С. Мириманова // *НТИ. Сер. 1*. – 1987. – № 4. – С. 1–4.
1504. Митькин А.А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ / А.А. Митькин // *Психологический журнал*. – Т. 19. – № 4. – 1998. – С. 117–131.
1505. Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с.
1506. Мифология / Под общ. ред. Н. И. Девятайкиной. – Саратов: СГУ, 1993. – 285 с.
1507. Мифы Древней Греции / Сост. И.С. Яворская. – Л.: Лениздат, 1990. – 365 с.
1508. Мифы народов мира. Энциклопедия / Гл. ред. С. А. Токарев. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 671 с. Т. 2. – 719 с.
1509. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Ф.Т. Михайлов. – М.: Индрик, 2003. – 272 с.
1510. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспектива / Ф.Т. Михайлов // *Вопросы философии*. – 1999. – № 3. – С. 115–123.
1511. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология / Е.А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
1512. Михальченко Н. И. Украинское общество : трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н.И. Михальченко. – К.: Институт социологии НАНУ, 2001. – 440 с.
1513. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 199 с.
1514. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 200 с.
1515. Мичелл Дж. Феномены книги чудес / Дж. Мичелл, Р. Ричард. – М.: Политиздат, 1988. – 294 с.
1516. Мичио Каку Параллельные миры: Об устройстве мироздания, высших измерениях и будущем Космоса / Перев. с англ / Каку Мичио. – М.: ООО Изд-во София, 2008. – 416 с.

1517. Мичио Каку Физика невозможного / Каку Мичио. – М.: Изд-во: Альпина нон-фикшн, 2009. – 452 с.
1518. Мицкевич А. Термодинамика, информация, мышление / А. Мицкевич // Кибернетика ожидаемая и кибернетика неожиданная. – М.: Наука, 1968. – С. 284–292.
1519. Мишин Г.И. Отрицательные эмоции и их преодоление / Г.И. Мишин. – М.: Медицина, 1984. – 80 с.
1520. Мильто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – К, 2001. – 20 с.
1521. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 368 с.
1522. Могилевский В.Д. Методология систем: вербальный поход / В.Д. Могилевский. – М.: Экономика, 1999. – 251 с.
1523. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
1524. Модели принятия решений на основе лингвистической переменной / А.М. Борисов, А.В. Алексеев, О.А. Крунберг и др. – Рига: Занатне, 1982. – 256 с.
1525. Модель открытого образования / В.М. Филиппов, В.П. Тихомиров (общ. ред.). – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/1.html>.
1526. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Под общ. ред. В.П. Сальникова; Науч. ред., вступ. статья, предм. указ. М.В. Захарченко / Л.Н. Модзалевский. – СПб.: Алетейя; Санкт-Петербургский университет МВД России; Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности; Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности "Университет", 2000 г. – Т.1. – 429 с.; – Т. 2. – 496 с.
1527. Моисеев Н.Н. Человек. Среда. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Наука, 1982. – 240 с.
1528. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М.: Наука, 1987. – 303 с.
1529. Моисеев Н.Н. Козволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза / Н.Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 1997. – № 2–3. – С. 32–43.
1530. Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С. 32–46.
1531. Моисеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 3–9.
1532. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
1533. Молевич Е.Ф. Круговорот и необратимость в мировом движении / Е.Ф. Молевич. – Саратов: Изд. СГУ, 1976. – 107 с.
1534. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – М.: Высшая школа, 1971. – 296 с.
1535. Молчанов Ю.Б. Парадокс Ейнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности / Ю.Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1983. – № 3. – С. 14–24.
1536. Молчанов Ю.Б. Проблема синтеза различных концепций времени / Ю.Б. Молчанов // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 587–603.
1537. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Мир, 1973. – 406 с.
1538. Моляко В.О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ПАПН України, 1993. – С. 200–206.
1539. Моносзон И. Основы педагогических знаний / И. Моносзон. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
1540. Монро Р. Далекие путешествия / Р. Монро. – М.: София, 2005. – 352 с.
1541. Монро Р. Окончательное путешествие/ Р. Монро. – М.: София, 2005. – 288 с.
1542. Монро Р. Путешествие вне тела/ Р. Монро. – М.: София, 2005. – 320 с.
1543. Морен Э. Утраченная парадигма: природа человека / Э. Морен. – К.: КАРМЭ-СИНТО, 1995. – 240 с.
1544. Моргун В.Ф. Інтедіфія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедіфії) навчання наприкладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / В.Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с.
1545. Мороз О.Г. Перші кроки до майстерності / О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко. – К.: Товариство "Знання" України, 1992. – 112 с.
1546. Морозов В.Д. О диалектическом отрицании и отрицании отрицания / В.Д. Морозов // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 121–134.
1547. Морозов Л.Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь / Л.Л. Морозов // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.
1548. Морозов В.П. Исследование способности человека к восприятию инверсированной во времени речи / В.П. Морозов // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 61–68.
1549. Морозова Н. Воспаряющий журавль: комплекс упражнений древнекитайской оздоровительной системы Цигун / Н. Морозова. – М., 1998. – С. 9–140.
1550. Моррис Ч. У Основания теории знаков // Семиотика. Сб переводов / Под ред. С Степанова / Ч. Моррис. – М.: Радуга, 1983. – С 37–89
1551. Москальська О. І. Історія німецької мови / О.І. Москальська. – М.: Учпедгиз, 1959. – 234 с.
1552. Москалюк В. М. Формування творчої активності студентів у навчально-виховному процесі коледжу культури та мистецтв: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 1999. – 18 с.
1553. Москвина А.В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся / А. В. Москвина // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия (Материалы Международной научно-практической конференции). – Оренбург. – 2000. – С. 177-181.
1554. Московский А.В. От метафизики к физике / А.В. Московский // Христианство и наука. Отдел религиозного образования и катехизации Московского Патриархата, 2000. – С. 196–204.

1555. Московский А.В. Сознание и физический мир / А.В. Московский, И.В. Мирзалис // Сознание и физический мир. Вып. 1. – М.: Яхтсмен, 1995. – С. 8–35.
1556. Мостепаненко А.М. Пространство и время в микро-, мега- и макромире / А.М. Мостепаненко. – М.: Знание, 1974. – 124 с.
1557. Моуди Р. Дальнейшие размышления о жизни после жизни / Р. Моуди. – К.: София, 1996. – 224 с.
1558. Моуди Р. Жизнь до жизни. Жизнь после жизни / Р. Моуди. – К.: София, 1994. – 352 с.
1559. Мудрик А. В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А. В. Мудрик // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 54–55.
1560. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
1561. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие для вузов / А.В.Мудрик. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 320 с.
1562. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. пособие для пед. вузов / А.В.Мудрик; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 200 с.
1563. Мулдашев Э.Р. От кого мы произошли? Сенсационные результаты научной гималайской экспедиции / Э.Р. Мулдашев. – М.: Пресс Слэд, 1999. – 440 с.
1564. Мультон С. Проекция астрального тела / С. Мультон. – К.: София, 1994. – 271 с.
1565. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
1566. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе / В.В. Мултановский. – М.: Просвещение, 1977. – 168 с.
1567. Мурзин Л.Н. О динамической лингвистике XX века / Л.Н. Мурзин // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы. Тезисы международной конференции. – Т. 2. – М.: Филология, 1995. – С. 361–362.
1568. Мхитарян К.Н. Вывод уравнений с интенционным полем на примере уравнений классической квантовой механики одной частицы / К.Н. Мхитарян // Тезисы и доклады VI Международной конференции "Теоретические и клинические аспекты применения биорезонансной и мультирезонансной терапии". Ч. II. – М.: ИМЕДИС, 2000. – С.356–365.
1569. Мхитарян К.Н. Релятивистские уравнения скалярного интенционного поля как физический срез хроносемантики / К.Н. Мхитарян // Тез. и докл. VII Межд. конф. «Теор. и клинич. аспекты применения биорезонанс. и мультирезонансной терапии». Ч. I. — М.: ИМЕДИС, 2001. С. 226-241.
1570. Мхитарян К.Н. Статистические эксперименты и наблюдения, подтверждающие существование внутреннего времени организма / К.Н. Мхитарян // 9-я Международная конференция "Теоретические и клинические аспекты применения биорезонансной и мультирезонансной терапии". Ч. 2. – М.: ИМЕДИС, 2003. – С. 123–148.
1571. Мхитарян К.Н. Неосознанное психическое внутреннее время индивида и его экспериментальное исследование / К.Н. Мхитарян // Материалы 4-й Международной научной конференции "Этика и наука будущего. Феномен времени". Ежегодник "Дельфи". – М.: 2004. – С. 202–208.
1572. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя / В.М. Мындыкану. – Кишинев, "Штгница". 1991. – 198 с.
1573. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика. 1990. – 104 с.
1574. Мэгре В. Анастасия. Существою для тех, для кого существую / В. Мэгре. – СПб.: Дия Пабблишинг, 1999. – 224 с.
1575. Мясичев В.М. Избранные психологические произведения / В.М. Мясичев. – М.: Просвещение, 1975. – 432 с.
1576. Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений / В.Н. Мясичев // Проблемы общественной психологии. – М.: Наука, 1965. – С. 273–286.
1577. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник // П.А. М'ясоїд. – К.: Вища школа, 1998. – 479 с.
1578. Наан Г.И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) / Г.И. Наан // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56, с. 431–433.
1579. Нагорний О. Нелінійна система філософських категорій / О. Нагорний // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 4. – С. 321–327.
1580. Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры: (Синергетика исторического процесса): Курс лекций / А. П. Назаретян. – 2-е изд., дораб. и доп. – М.: Специализир. изд.-торговое предприятие "Наследие", 1996. – 183 с.
1581. Назаретян А.П. Модели самоорганизации в науках о человеке и обществе / А.П. Назаретян // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 95–104.
1582. Назаров В.И. Учение о макроэволюции: На путях к новому синтезу / В.И. Назаров. – М.: Наука, 1991. – 288 с.
1583. Назарова Т.С. "Синергетический синдром" в педагогике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С.25–33.
1584. Назарова Т.С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода в обучении / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С.3-10.
1585. Найсен У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найсен. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
1586. Налимов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налимов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.
1587. Налимов В.В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В.В. Налимов, Т.А. Дрогалина // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 6. – С. 111–122.
1588. Налимов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налимов. – М.: Наука, 1979. – 304 с.

1589. Налимов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налимов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.
1590. Налимов В.В. Искушение Святой Руси. На грани третьего тысячелетия / В.В. Налимов. – Томск-М. : Водолей, 2002. – 280 с.
1591. Налимов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутьи / В.В. Налимов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.
1592. Налимов В.В. О возможности метафорического использования математических представлений в психологии / В.В. Налимов // Психологический журнал. – Т. 2. – 1981. – № 3. – С. 39–47.
1593. Налимов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налимов, Т.А. Дрогалина. – М. : Мир идей, Акрон, 1995. – 432 с.
1594. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
1595. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1988. – 240 с.
1596. Наниванская В.Т. Анатомия репрессивного сознания (как создавалась отечественная школа) / В.Т. Наниванская // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 47–53.
1597. Нарский И.С. Западноевропейская философия XIX века / И.С. Нарский. – М. : Высшая школа, 1976. – 584 с.
1598. Нарский И.С. Проблема противоречия в диалектической логике / И.С. Нарский. – М.: Изд. МГУ, 1969. – 181 с.
1599. Нарский И.С. Проблема универсалий и дискуссия на 16 Всемирном философском конгрессе / И.С. Нарский // Философия и мировоззренческие проблемы современной науки. – М.: Наука, 1981. – С. 269–298.
1600. Нарский И.С. Диалектическое противоречие и логика познания / И.С. Нарский. – М.: Наука, 1969. – 246 с.
1601. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика: Кн. для учителя / Э.Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
1602. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив / Э.Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1984. – 96 с.
1603. Наукові і освітянські методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – 643 с.
1604. Науменко Г. Про деякі аспекти реформування освіти України / Г. Науменко // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С.2–6.
1605. Научное знание: логика, понятия, структура. – Новосибирск: Наука, 1987. – 256 с.
1606. Научно-образовательный потенциал нации. Взгляд в XXI ст. : в 3-х т. / В. Кремень, В. Андрющенко, А. Гуржий, В. Зайчук, В. Литвин. – Т. 2. – Х., 2004. – 429 с.
1607. Научные и ненаучные формы мышления. – М.: Ин. фил. РАН, 1996. – 336 с.
1608. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
1609. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–22.
1610. Небылицин В.Д. Избранные психологические труды / В.Д. Небылицин. – М.: Педагогика, 1990. – 405 с.
1611. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы / Б.М. Неменский // Новое педагогическое мышление / Под. ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 106–130.
1612. Немировский А. И. Мифы Древней Эллады / А. И. Немировский. – М.: Просвещение, 1992. – 318 с.
1613. Немов Р.С. Психология. Психология образования : учеб. пособ. : В 3 кн. / Р.С. Немов. – М. : Просвещение ; Владос, 1995. – Кн. 2. – 496 с.
1614. Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
1615. Непомнящий А. В. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе / А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич. – Таганрог : ТРГИ, 1989. – 82 с.
1616. Нестеренко Г.О. Самореалізація особистості як складова процесу самоорганізації її сутнісних сил / Г.О. Нестеренко // Культурологічний вісник. Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпряни. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – Вип. 9. – С. 109–114.
1617. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб. пособие для вузов / О.В. Нестерова. – М.: Абрис-пресс, 2006. – 112 с.
1618. Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка / Л.С. Нечепоренко. – Харків, 2001. – 238 с.
1619. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: Ескіз української міфології / І. Нечуй-Левицький. – К.: “Обереги”, 1992. – 88 с.
1620. Нецадим М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія / М.І. Нецадим. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с.
1621. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С.3–10.
1622. Никитин Е.П. Открытие и обоснование / Е.П. Никитин. – М.: Наука, 1988. – 221 с.
1623. Никитин Е.П. Природа обоснования. Субстратный анализ / Е.П. Никитин. – М., 1981. – 176 с.
1624. Никитина С. Е. Семантический анализ языка науки / С. Е. Никитина. – М.: Наука, 1987. – 143 с.
1625. Никифоров В.Е. Проблемная ситуация и проблема: генезис, структура, функции / В.Е. Никифоров. Рига: Зинанте, 1988. – 183 с.

1626. Николаенко Н.Н. Взаимодействие полушарий мозга в процессе восприятия и обозначения цвета / Н.Н. Николаенко // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 47–57.
1627. Николис Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир. – 1990. – 342 с.
1628. Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
1629. Никоненко С.В. Аналитическая философия: основные концепции / С.В. Никоненко. – СПб.: СПбУ, 2007. – 546 с.
1630. Ниренберг Д.И. Искусство творческого мышления / Пер. с англ. / Д.И. Ниренберг. – Минск: Попурри, 1996. – 240 с.
1631. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше // Вопросы философии. – 1989. – № 5. – С. 140–141.
1632. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти : вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз / за ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 58–81.
1633. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: Монографія / За ред. І.А. Зязюна / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, помилки, перспективи. – К.: Видавництво Віпол, 2000. – 636 с.
1634. Ничкало Н.Г. Державній політиці в галузі професійної освіти –наукове обґрунтування / Н.Г. Ничкало // Вісник Академії педагогічних наук України, 1993, – № 1. – С. 52–62.
1635. Ничкало Н.Г. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків / Н.Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-польський журнал. – Вип. II. – Київ – Ченстохова, 2000. – С. 47-63.
1636. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.
1637. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Вид.центр "Просвіта", 2000. – 368 с.
1638. Новейшие субмодальные вмешательства НЛП. – СПб, 1994. – 237 с.
1639. Новий підхід до розв'язання проблеми моделювання штучного розуму / Ю.Б. Бродський, О.В. Вознюк, Ю.В. Загородній, Л.М. Овандер // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Технічні науки. – 2001. – № 17. – С. 77–83.
1640. Новик И.Б. Синтез знаний и проблема оптимизации научного творчества / И.Б. Новик // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 294–320.
1641. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
1642. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. – М.: "Эгвес", 2006. – 488 с.
1643. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2005. – 176 с.
1644. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: "Эгвес", 2004. – 120 с.
1645. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2008. – 136 с.
1646. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Poleмические размышления / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2005. – 176 с.
1647. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
1648. Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование : Научно-практическое пособие / П.М. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 266 с.
1649. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
1650. Новиков И. Д. Как взорвалась Вселенная / И. Д. Новиков. – М.: Наука, 1988. – 174 с.
1651. Новиков И. Д. Эволюция Вселенной / И. Д. Новиков. – М.: Наука, 1990. – 188 с.
1652. Новиков А.М. Проектирование педагогических систем : [Соотнесение "старых" и "новых" понятий в педагогике] / А. М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 23–28.
1653. Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование : Научно-практическое пособие / А. М. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 266 с.
1654. Новикова Л.И. Воспитательное пространство как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Обществ. науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–143.
1655. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – М., 1989. – 437 с.
1656. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления / С.Л. Новоселова. – М.: МПСИ, 2003. – 320 с.
1657. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 1999. – 224 с.
1658. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под. ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
1659. Новые технологии воспитательного процесса / [Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова]. – М.: Новая школа, 1994. – 111 с.
1660. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Инноватор, 1995. – 113 с.
1661. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б.Крылова. – Вып. 1. – М.: Педагогика, 1995. – 198 с.

1662. Новый человек и школа будущего. – М. : Педагогика, 1989. – 236 с.
1663. Нойнер Г. Второе рождение: О воспитании в повседневной жизни /Пер с нем. / Г. Нойнер. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
1664. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания / Э. Нойманн. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 464 с.
1665. Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества. XV Международная научно-практическая конференция [Электронный ресурс] Режим доступа : http://raen-education.webhost.ru/conf_1.htm
1666. Норбеков М. Уроки Норбекова: дорога в молодость и здоровье / М. Норбеков, Ю. Хван. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
1667. Норбеков М. С. Опыт дурака, или ключ к прозрению. Как избавиться от отчков / М. Норбеков. – СПб.: ИД “ВЕСЬ”, 2001. – 252 с.
1668. Норланд Е. Воспитание в эпоху глобальных проблем: размышление о новой парадигме / Е. Норланд // Приоритеты современной педагогики: Мир – Экология – Сотрудничество. – М.: Из-во СПбГУПИМ, 1993. – С. 85–88.
1669. Носаченко І.М. Інтерактивні технології у професійному навчанні / І.М. Носаченко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 93–96.
1670. Носов Н.А. Виртуальная психология / Н.А. Носов. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
1671. Носовский Г.В. Новая хронология и концепция древней истории Руси, Англии и Рима. В 2-х т. / Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко. – М.: МГУ, 1996. – 448 с. т.1; 320 с. т. 2.
1672. Носовский Г. В. Империя / Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко. – М., 1996. – 756 с.
1673. Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Мегатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с.
1674. Общие основы педагогики / Под ред. Королева Ф.Ф., Гмурмана В.Е. – М.: Педагогика, 1967. – 390с.
1675. О дистанционном воздействии звезд на резистор / Лаврентьев М.М., Еганова Е.А., Луцет М.К., Фоминых С.Ф. // Докл. АН СССР, т. 314, 1990. – С. 352–255.
1676. О доминантности полушарий в восприятии чисел / Симерицкая Э.Г., Блинов С.М., Яковлев А.И., Копелев Л. В. // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971–976.
1677. О реакции вещества на внешний необратимый процесс / Лаврентьев М.М., Еганова Е.А., Луцет М.К., Фоминых С.Ф. // Докл. АН СССР. – Т. 317. – № 3. – 1991. – С. 635–639.
1678. Обозний В.В. Модернізація краєзнавчої освіти України у контексті євроінтеграційних процесів / В.В. Обозний // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : матер. Всеукр. методолог. семінару з міжнародн. участю, квітень 2007 р., Житомир. – Житомир: ЖДУ, 2007. – С. 93–100.
1679. Обозов Н.Н. Психология работы с людьми: Советы руководителю / Н.Н. Обозов, Г.В. Щепкин. – К.: Политиздат Украины, 1990. – 205 с.
1680. Образцов И.Ф. Оптимальные биомеханические системы / И.Ф. Образцов, М.А. Ханнин. – М.: Медицина, 1989. – 271 с.
1681. Обухов В.Е. Законы Евангелия и законы кибернетики / В. Е. Обухов. – К., 1994. – 295 с.
1682. Обухов В.Л. Сущность триадической формы закона отрицания отрицания / В.Л. Обухов // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 44–58.
1683. Обухов Я.Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с.
1684. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
1685. Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л.Ф.Обухова; [М-во образования Рос. Федерации]. – М.: Высш. образование: МГППУ, 2007. – 460 с.
1686. Общее языкознание. Внутренняя структура языка / Под ред. Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1972. – 564 с.
1687. Общее языкознание. Методы лингвистических исследований / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М., 1973. – 320 с.
1688. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М., 1970. – 604 с.
1689. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.
1690. Овчинников Н.Ф. Об экстенсивном и интенсивном направлениях в научном исследовании / Н.Ф. Овчинников // Особенности современного познания. – Свердловск, 1974. – С. 35–60.
1691. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т.Н. Овчинникова. – М.: Акад. Проект, 2004. – 189 с.
1692. Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с.
1693. Огієнко І.Д. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Історично-релігійна монографія / І.Д. Огієнко. – Вінніпег, 1965. – 424 с.
1694. Огієнко І.Д. Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / І.Д. Огієнко. – К., 1994. – 74 с.
1695. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко / за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.
1696. Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.
1697. Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика : синергетична перспектива [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.slovyk.org.Ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>
1698. Озернюк Н.Д. Принцип энергетического минимума в онтогенезе и устойчивость процессов развития / Н.Д. Озернюк // Журнал общей биологии. – 1988. – Т. 49. – №4. – С. 552–562.

1699. Окіншевич Л. Між Заходом і Сходом / Л. Окіншевич // Розбудова держава. – 1997. – № 7-8. – С. 108 – 113.
1700. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О'Коннор. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
1701. Оккультная анатомия человека. – М.: Триада-Арт, 1991. – 79 с.
1702. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа., 1990. – 382 с.
1703. Олексюк О.М. Синергетичний підхід до формування творчої особистості фахівця-музиканта // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики. Збірник наук. праць / Ред. кол. : Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997. – С. 75-77.
1704. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Монографія / В.В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
1705. Олійник В.В. Основи дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: Конспект лекції / В.В. Олійник. – К.: ЦППО, 2001. – 43 с.
1706. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
1707. Омеляненко В.Л. Педагогіка: завдання і ситуації: практикум / В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський, Л.П. Вовк – [2-ге вид., випр]. – К.: Знання Прес, 2006. – 423 с.
1708. Омеляновский М.Э. Диалектика в современной физике / М.Э. Омеляновский. – М.: Наука, 1973. – 234 с.
1709. Омеляновский М.Э. Аксиоматика и поиск основополагающих принципов и понятий в физике / М.Э. Омеляновский // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 323–354.
1710. Онтология языка как общественного явления / Ред. Г. В. Степанов, В. З. Панфилов. – М.: Наука, 1983. – 312 с.
1711. О первоначалах мира в науке и теологии. – СПб., 1993. – 366 с.
1712. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов // Вопросы психологии – 1995. – № 2. – С. 5–19.
1713. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
1714. Орлов В. В. Материя, развитие, человек // А.Б. Орлов. – Пермь, 1974. – 397 с.
1715. Орлов Ю.К. Невидимая гармония / Ю.К. Орлов // Число и мысль. Вып. 3.— М., 1980.— С. 70—106.
1716. Орлова Е.В. О восприятии звуков / Е.В. Орлова // Развитие фонетики современного русского языка. – М., 1966. – С. 144–154.
1717. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Терия метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68–81.
1718. Ортега-и-Гассет Х. "Дегуманизация искусства" и другие работы. Эссе о литературе и искусстве / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Искусство, 1991. – 639 с
1719. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Искусство, 1991. – 588 с
1720. Осаченко Ю.С. Восток-запад: проблемы понимания иной культуры в контексте образования / Ю.С. Осаченко // Сибирь. Философия. Образование. – Новокузнецк, 1997. – № 1. – С.18–22.
1721. Освіта України у перехідний період. Дискусійна доповідь підготовлена для семінару стратегій розвитку освіти в Україні у рамках проекту суспільство і держава : діалог для розвитку освіти. – К., 1997. – 86 с.
1722. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
1723. Осипов А.И. Основное богословие / А.И. Осипов. – М.: Изд. Прав. кн., 1994. – 138 с.
1724. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова. – Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144–146.
1725. Османзаде Р. М. К вопросу о триаде / Р. М. Османзаде // Философия и методологические вопросы науки. Ер., 1977. – С. 117–128.
1726. Основи національного виховання: Концептуал.положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. – К.: Інформ. вид. центр "Київ", 1993. – Ч.І. – 152 с.
1727. Основы системного подхода и их приложение к разработке территориальных систем управления / Под. ред. Ф.И. Перегудова. – Томск : Изд-во ТГУ, 1976. – 244 с.
1728. Основы общей и медицинской психологии. – К.: Вища школа, 1984. – 176 с.
1729. Основні засади розвитку професійної освіти: збірник документів і матеріалів. – Ч. 1 /Упорядник О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЗДУ, 2005. – 282 с.
1730. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
1731. Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с.
1732. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / за наук. ред. І.А. Зязюна / О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
1733. Отрицание и полагание / Отв. ред. М. А. Парнюк.-- К., 1990. – 296 с.
1734. Очинский В.В. Система музыкальных звуков как функция отношений золотой пропорции / В.В. Очинский // Циклические процессы в природе и обществе. – 1994. – Вып. 3. – С. 161–167.
1735. Ошо (Раджниш) Оранжевая книга / Ошо (Раджниш). – М.: Ипа, Трил, 1993 – 176 с.
1736. Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.
1737. Павленко В.Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий / В.Н. Павленко // Вопросы психологии, № 1, 1995. – С. 53–60.
1738. Павленко В.Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема этнопсихогенеза / В.Н. Павленко, С.А. Таглин // Актуальные проблемы современной психологии. – Харьков, 1993. – С. 85–88.

1739. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И.П. Павлов. – М. – Л.: Биомедгиз, 1938. – 770 с.
1740. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И.П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 264 с.
1741. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації : міфи та реалії / В. Ф. Паламарчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 3.
1742. Палладий, епископ Еленопольский. Лавсаик, или повествование о жизни святых и блаженных отцов. – М.: Изд. Донск. мон., 1992. – 192 с.
1743. Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К.: Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с.
1744. Палтышев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтышев – (К.: Магистр-S, 1996. – 104 с.
1745. Пальчевський С.С. Акмеологія : Навч. посібник / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.
1746. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.
1747. Панарин И.Н. Информационная война и геополитика / И.Н. Панарин. – М.: Поколение, 2006. – 560 с.
1748. Панин Д.М. Теория густот. Опыт христианской философии конца XX века / Д.М. Панин. – М.: Мысль, 1993. – 302 с.
1749. Панин В.Е. Новая область физики твердого тела / В.Е. Панин В.Е. / Известия ВУЗов. Физика. – 1987. – № 1. – С. 3–8.
1750. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – 3-е изд., стер. – М.: Academia, 2007. – 175 с.
1751. Пантин В.И. Циклы и ритмы истории / В. И. Пантин. – Рязань, 1996. – 157 с.
1752. Панфилов В.З. Взаимодействие языка и мышления / В.З. Панфилов. – М., 1971. – 232 с.
1753. Папюс. Практическая магия / Папюс. – М.: Триада-Арт, 1991. – 540 с.
1754. Паркисон С.Н. Искусство управления / С.Н. Паркисон, М.К. Рустомджи. – М., 1997. – 272 с.
1755. Парсонс Т. Научная дисциплина и дифференциация науки / Т. Парсонс, Н. Сторер // Научная деятельность: Структура и институты. – М.: Наука, 1980. – С. 27–55.
1756. Паршнев А.П. Почему Россия не Америка. Книга для тех, кто остается / А.П. Паршнев. – М.: Форум, 2000. – 411 с.
1757. Пархомов А.Г. Физик в парапсихологии. Опыты и раздумья / А.Г. Пархомов // Физики в парапсихологии. Очерки. (Общ. ред. Л.Б. Болдыревой и Н.Б. Сотинной). – М.: Летний сад, 2003. – С. 15–30
1758. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
1759. Патопсихологические исследования у подростков. – Л.: Изд. ЛГУ, 1981.
1760. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем / Н.Н. Пахомов // Культура, образование, развитие индивида / Институт философии; Исследовательский центр по управления качеством подготовки специалистов. – М., 1990. – С. 6–19.
1761. Пашукова Т.И. Изменения смысла жизни и духовное преобразование человека / Т.И. Пашукова // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : в 2 ч. / под ред. А.А. Бодалёва, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. – Ч. 2. – М.: Смысл, 2004. – 224 с.
1762. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для пед. спец. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2003. – 512 с.
1763. Педагогика: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого- 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 640 с.
1764. Педагогика: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Ищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школа-пресса, 2004. – 512 с.
1765. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
1766. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : "Соврем. Слово", 2005. – 720 с.
1767. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 638 с.
1768. Педагогическая прогностика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
1769. Педагогіка вищої школи / І.О. Баргенева, І.М. Богданова, І.В. Бужина та ін. – О.: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
1770. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
1771. Педагогика и народное образование за рубежом: Экспресс-информация. Вып.5. – М., 1992. – С. 3–10.
1772. Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.
1773. Педагогический энциклопедический словарь: около 3000 статей / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
1774. Педагогическая антропология. Учебное пособие / Авт. – сост. Б.М. Бим-Бад. – М.: Урао. – 1998. – 576 с.
1775. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
1776. Педагогічна психологія / За ред. Л. М. Проколієнко і Д. Ф. Ніколенка – К.: Вища школа, 1991. – 184 с.
1777. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2100. – 416 с.
1778. Педагогічний пошук / Укл. Г.М. Баженова. – К.: Рад. школа, 1989. – 544 с.
1779. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди / За ред. О. Г. Дзевєріна. – К.: Вища школа, 1972. – 272 с.

1780. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем. / Н. Пезешкян. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.
1781. Пенроуз Р. Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики: Пер. с англ. / Р. Пенроуз. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.
1782. Пер Бак Самоорганизованная критичность / Бак Пер, Кан Чен // В мире науки. – 1991. – № 3. – С. 16–25.
1783. Первые космические полеты человека / Волынкин Ю.М., Яздовский В.И., Генин А.М. – М.: АН СССР, 1962. – С. 96–106.
1784. Переслегин С.Б. Образование – XXI / С.Б. Переслегин, Е.Б. Переслегина // Демиург (Москва), 1998. – 344 с.
1785. Перкинс Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие / Д.Н. Перкинс // Общественные науки за рубежом. Сер. Науковедение, 1988. – № 4. – С. 88–92.
1786. Перлз Ф. Опыты психологического самопознания / Ф. Перлз. – М., 1993. – 240 с.
1787. Перлз Ф.С. Внутри и вне помойного ведра: радость, печаль, хаос, мудрость : [пер. с англ.] / Ф.С.Перлз. – М.: Ин-т Психотерапии, 2005. – 219 с.
1788. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии. Пер. с англ. / Ф. Перлз. – М.: Либрис, 1999. – 235 с.
1789. Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.
1790. Перспективні освітні технології : Науково-методичний посібник / За ред. Г. С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
1791. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. Под ред. В.А.Роттенберг, В.М.Кларина / И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.; – Т. 2. – 416 с.
1792. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 208 с.
1793. Петров Виктор Походження українського народу. – К., 1992. – С. 67–72.
1794. Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.
1795. Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.
1796. Петров В.В. Идеи современной феноменологии и герменевтики в лингвистическом представлении знаний / В.В. Петров // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 102–109.
1797. Петров В.В. Язык и логическая теория: в поисках новой парадигмы / В.В. Петров // Вопросы языкознания. – 1988. – № 2. – С. 39–48.
1798. Петрова Н.П. Новые технологии образования / Н.П. Петрова // Вест. Рос. гуманит. науч. фонда. – М., 1996. – № 1. – С. 154–162.
1799. Петрова Л.И. Как перестать ошибаться в воспитании детей: самые распространенные педагогические ошибки и методы борьбы с ними / Л.И. Петрова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 317 с.
1800. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 216 с.
1801. Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
1802. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
1803. Петрусинский В. В. Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения / В.В. Петрусинский // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 11–12.
1804. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учеб. пособие для вузов / В.И. Петрушин. – М.: Акад. Проект, 2006. – 398 с.
1805. Петухов С.В. Биомеханика, бионика и симметрия / С.В. Петухов. – М.: Наука, 1981. – 240 с.
1806. Печенкин А.А. Вводные замечания к разделу "Релятивизм" / А.А. Печенкин // Современная философия науки / Под ред. А.А.Печенкина. – М.: Логос, 1996. – С.18–39.
1807. Печенкин А.А. Методологические проблемы развития квантовой химии / А.А. Печенкин. – М.: Наука, 1976. – 151 с.
1808. Печчеи А. Человеческие качества: Пер. с англ. / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
1809. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : [монография] / Е. Н. Пехота ; под общ. ред. И. А. Зязюна. – К.: Высшая школа, 1997. – 281 с.
1810. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Наука, 1969. – 289 с.
1811. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., нов. ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова / Ж. Пиаже. – СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. – 527 с.
1812. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учебник. – 2-е изд. / П.И. Пидкасистый. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 600 с.
1813. Пинский А.А. Пайдеия : (работы 1986-96 гг.) / А.А. Пинский. – М.: Част. шк., 1997. – 363 с.
1814. Пинский А.А. К Новой Парадигме в образовании / А.А. Пинский. – М.: Парсифаль, 1996. – 88 с.
1815. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
1816. Пирс Дж. Символы, сигналы, шумы. Закономерности и процессы передачи информации / Дж. Пирс. – М.: Мир, 1967. – 335 с.
1817. Підласий І.П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–10.
1818. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособ. / А. И Пискунов ; [сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов]. – [2-е изд., перераб.] — М.: Просвещение, 1981. – 560 с.
1819. Планк М. Единство физической картины мира. Сборник статей / М. Планк. – М.: Наука, 1966. – 300 с.
1820. Планк М. Физические очерки / М. Планк. – М.: Госиздат, 1925. – 136 с.

1821. Платон. Государство // Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т. 3 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.Ф.Лосева, В.Ф.Асмуса, А.А.Тахо-Годи; Авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А.Ф.Лосев; Примеч. А.А.Тахо-Годи; Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1994. – С. 79–420.
1822. Платонова Н.М. Педагогика. Теория обучения / Н.М. Платонова, В.А. Якунин. – СПб, КАРО, 1993. – 245 с.
1823. Платонов К.К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
1824. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
1825. Плесневич А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике "погружение" / А.С. Плесневич // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 142–148.
1826. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В.В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
1827. Плыкин В.М. "В начале было Слово..." или след на воде / В.М. Плыкин. – Ижевск: Изд. "Орион Плюс", 2000. – 54 с.
1828. Плюснин Ю.М. Проблема биосоциальной эволюции: Теоретико-методологический анализ / Ю.М. Плюснин. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние. 1990. – 240 с.
1829. Плющ Л.Н. Организмы – борцы с энтропией / Л.Н. Плющ // Наука и жизнь. – 1962. – № 4. – С. 34–45.
1830. Подласый И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М.: Академия, 2003. – 277 с.
1831. Подласый И.П. Педагогика : в 3 кн. Кн.1 / И.П.Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 578 с.
1832. Подласый И.П. Педагогика : в 3 кн. Кн.2. Теория и технологии обучения / И.П.Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 574 с.
1833. Подоль Р.Я. Ценностные аспекты интегративной модели образования / Р.Я. Подоль // Философский альманах. – Иваново, 1998. – № 1. – С.15–18.
1834. Подольный Р.Г. Несколько интервью по научным вопросам / Р.Я. Подольный // Знание-сила. – 1983. – № 7. – С. 24–29.
1835. Подольный Р.Г. Нечто по имени ничто / Р.Я. Подольный. – М.: Знание, 1983. – 192 с.
1836. Подольська Є.А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті: монографія / Є.А. Подольська, В.М. Назаркіна, А.О. Яковлев. – Х.: Вид-во НФАУ: Золоті сторінки, 2002. – 236 с.
1837. Подоляк В.О. Парадигмально-синергетичний підхід як методологія наукових досліджень з педагогіки / В.О. Подоляк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.; Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. – С. 277–282.
1838. Подрейко А.М. Синергетический подход к управлению образовательной деятельностью / А.М. Подрейко // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 100–102.
1839. Поздняков В.М. Взаємодія освіти і науки як шлях до становлення постнекласичної освіти / В.М. Поздняков // Наукові і освітні методиологія і практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 398–496.
1840. Пойя Д. Как решать задачу / Д. Пойя. – М.: ГУПИ, 1961. – 208 с.
1841. Пойя Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойя. – М.: Наука, 1975. – 464 с.
1842. Пойя Д. Математическое открытие / Д. Пойя. – М.: Наука, 1976. – 448 с.
1843. Поклитар Е.А. Сенсуализм Коменского в контексте современного учения о взаимопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного / Е.А. Поклитар, А.Е.Штеренгерц // Коменський і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184–186.
1844. Полак Л.С. Вариационные принципы механики, и их развитие и применение в физике / Л.С. Полак. – М.: Физматгиз, 1960. – 600 с.
1845. Полат Е.С. Жизнь как постоянное учение [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2006/04/14/zhizn_kak_postojannoe_uchenie.html. свободный. Яз. рус. 28.10.2007.
1846. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 184 с.
1847. Поликарпов В.С. Феномен "жизнь после смерти" / В.С. Поликарпов. – Ростов-на -Дону: "Феникс", 1995. – 576 с.
1848. Політичний енциклопедичний словник : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. зал.]. – К.: Генеза, 1997. – 278 с.
1849. Полонников Р.И. Биомедицинская информационная система для оценки и прогнозирования динамики возможного развития процессов в организме и сознании / Р.И. Полонников, А.Н. Хлуновский, Р.М. Юсупов // Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы). – СПб.: Ольга, 195. – С. 12–32.
1850. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Вестник РГНФ. – 1999. – № 3. – С. 213–221.
1851. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М.Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
1852. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М.Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8.
1853. Полонский. В.М. Структура результата научно-педагогических исследований / В.М.Полонский // Педагогика. – 1998. – № 7.
1854. Полонский. В.М. Типология и уровни исследовательской проблематики / В. М. Полонский // Педагогика. – 1997. – № 1.
1855. Полонська-Василенко Н. України 1900-1923 рр. / Н. Полонська-Василенко. – К., 1991.
1856. Польшин О.К. Психологія саморегуляції в китайській і європейській науці і практиці // Проблеми освіти: Наук.-мет. збірник / О.К. Польшин. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 38. – С. 274 – 280.
1857. Поляков Л.В. Понимание и творчество / Л.В. Поляков // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 235–244

1858. Поляков В.А. Космогенез. Антропогенез. Причинная системология / В.А. Поляков. – Мн.: ВЭВЭР, 2001. – 188 с.
1859. Померанц Г. "Никакая культура не одинока" / Г. Померанц // Знание – сила. – 1989. – № 6. – С. 37–44
1860. Помиткін Е.О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психолог. наук : спец. 18.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Е.О. Помиткін. – К., 2009. – 42 с.
1861. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е.О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
1862. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівня досягнень учнів / І.О. Пометун. – К. : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004. – 10 с.
1863. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 279 с.
1864. Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества / Я.А. Пономарев // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 370–378.
1865. Пономарев Я.С. Фазы творческого процесса / Я.А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 3–18.
1866. Попелюшко Р. Особистісно-професійний розвиток в системі фахової підготовки майбутнього практичного психолога / Р. Попелюшко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 367–371.
1867. Поплавский Р. П. Термодинамика информационных процессов / Р. П. Поплавский. – М.: Наука, 1981. – 255 с.
1868. Попов В.В. Интеграция разнопредметного содержания образования на основе системного подхода / В.В. Попов // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф., Сочи 12-14 июня 2000 г. Ч. 1 / Отв. ред. Ю.С. Тюнников, Г.В. Яковенко. – Сочи: РИО СГУТ и КД, 2000. – 228 с.
1869. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / О.В. Попова. – Харків : "ОВС", 2001. – 256 с.
1870. Попович М.В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте / М.В. Попович. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с.
1871. Попович М.В. Новое знание и проблема анализа и синтеза / М.В. Попович // Пути формирования нового знания в современной науке. – К. : Наукова думка, 1983. – С. 47–79.
1872. Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М. : Наука, 1983. – 236 с.
1873. Порівняльна педагогіка : Навчальний посібник / Упорядник : І. М. Богданова. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2000. – 164 с.
1874. Порус В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла / В.Н. Порус // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания. – М., 1990. – С. 256–277.
1875. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии / Б.Ф. Поршнев. – М.: Мысль, 1974. – 487 с.
1876. Поршнев Б.Ф. Функция выбора – основа личности / Б.Ф. Поршнев // Проблемы личности. Материалы симпозиума / Б.Ф. Поршнев – М., 1969. – С. 344–349.
1877. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б.Ф. Поршнев. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
1878. Поспелов Г.С. программно-целевое планирование и управление / Г.С. Поспелов, В.А. Ириков. – М. : Сов. Радио, 1976. – 431 с.
1879. Постовалова В.И. Рецензия на кн.: Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / В.И. Постовалова, Ю.А. Шрейдер // Вопросы языкознания. – 1988. – № 2. – С. 139–143.
1880. Поташник М.М. Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульф. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
1881. Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
1882. Потебня А.А. Эстетика и поэтика // А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1976.– 614 с.
1883. Похитители разума. Психология войны / Авторы-составители А.В. Тимченко, В.Б. Шапар. – Харьков: Прапор, 1997 – 685 с.
1884. Почепцов Г.Г. Информационно-психологическая война / Г.Г. Почепцов. – М.: СИНТЕГ, 2000. – 180 с.
1885. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: Способ представления мира / Г.Г. Почепцов // Вопросы языкознания.— 1990.— № 6. — С. 110–122.
1886. Прабхупада Свами. "Бхагавад-Гита какона есть" / Свами Прабхупада. – М.: Бхактиведанта Бук Траст, 1984. – 832 с.
1887. Практикум з педагогіки / За ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – К., 2004. – 432 с.
1888. Практикум з педагогіки: Навч. посібник: Вид. 3-тє /За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – К.: Центр навчальної літератури. – 2004. – 464 с.
1889. Прангишвили И.В. Энтропийные и другие системные закономерности: Вопросы управления сложными системами / И.В. Прангишвили. – М.: Наука, 2003. – 428 с.
1890. Прангишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с.
1891. Пратусевич Ю.М. Системный анализ процесса мышления / Ю.М. Пратусевич, М.В. Сербиненко, Г.Н. Орбачевская. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
1892. Предборская И.М. Влияние синергетических идей на становление неравновесной социодинамики / И.М. Предборская // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 113–118.
1893. Представление знаний как проблема / Фрумкина Р. М., Звонкин А. К., Ларичев О. И., Касевич В. Б. // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 85–101.

1894. Преображенский Б.В. Телеология и каузальная феноменология в познании морфологии живого / Б.В. Преображенский // Вопросы философии. – 1983. – № 4. – С. 76–86.
1895. Прибрам К. Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.
1896. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.
1897. Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
1898. Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.
1899. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во TVPinc., 1998. – 284 с.
1900. Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олег Георгиевич Прикот. – СПб., 1997 – 303 с.
1901. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во ТВП-инк., 1995. – 260 с.
1902. Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М.: Наука, 1976. – 367 с.
1903. Принцип противоречия в современной науке. – Алма-Ата: Наука, 1975. – 343 с.
1904. Принцип симметрии. – М.: Наука, 1978. – 397 с.
1905. Принцип соответствия. – М.: Наука, 1979. – 317 с.
1906. Прист С. Теории сознания. Перевод с англ. Грязнова А.Ф. / С. Прист. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 286 с.
1907. Прицак О. Що таке Країни / О. Прицак // Слово час. – 1991. – № 1. – С. 48–59.
1908. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М.А.Данилова, Н.И.Болдырева. – М., 1971. – 352 с.
1909. Проблемы общей теории перевода. – Таллин: Валгус, 1988. – 200 с.
1910. Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – 318 с.
1911. Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.
1912. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.
1913. Пропп В.Я. Морфология сказки. Изд. 2-е. / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1969. – 168 с.
1914. Пропп В.Я. Фольклор и действительность / В.Я. Пропп // Аделюк Е.С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 173–178.
1915. Пропп В.Я. Фольклор и действительность / В.Я. Пропп // Избранные статьи. – М.: Наука, 1976. – 324 с.
1916. Пропп В.Я. Избранные статьи / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1976. – 324 с.
1917. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. І. Гончаренко та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
1918. Професійно-педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенок. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 560 с.
1919. Пряникова В.Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике / В.Г. Пряникова // Педагогика. – 1995. – № 2. – С.68–94.
1920. Психологические механизмы целобразования / Под ред. О.К. Тихомирова; АН СССР, И-т психологии. – М.: Наука, 1977. – 259 с.
1921. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
1922. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
1923. Психология личности : хрестоматия : [учеб. пособие]. – М.: БАХРАХ-М, 2008. – Т.1. [Зарубежная психология] / ред.-сост. и предисл. Д.Я.Райгородский]. – 509 с.; Т.2: [Отечественная психология] / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский; предисл. Г.В. Аكوпова]. – 543 с.
1924. Психология личности: Словарь справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
1925. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.
1926. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
1927. Психология. Словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с.
1928. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник /Ред. рада Доній В.М., Несен Т.М., Сохань Л.В., Єрмаков І.Г. та інші – К: ІЗМН, 1996. – 792 с.
1929. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. / За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
1930. Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання /Матеріали міжрегіональної наук.-практ. конф. "Соціально-педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх учителів". – Житомир, 1993. Т.1, Ч.1. – 294 с.
1931. Психолого-педагогическая система технологии обучения профессии: Монография / А.С. Никулина, Ю. Б. Максименко, Г. П. Матвеев, С. А. Заславская, М. П. Костюченко и др.; Под ред. А.С. Никулиной. – Донецк: ГИПО ИПР, 1997. – 264 с.
1932. Психофизиология / Ю.В.Гринченко, Т.Н. Греченко, Б.Н.Безденежных и др.; под ред. Ю.И.Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 463 с.
1933. Пуанкаре А. Наука и гипотеза / О науке: [Сборник] / Пер. с фр. под ред. Л.С.Понтрягина. – 2-е изд., стер. / А. Пуанкаре. – М.: Наука, 1990. – С.5–196.

1934. Пуанкаре А. О науке: Пер. с франц. / А. Пуанкаре. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. – 560 с.
1935. Пугач А.Ф. Козырев работал на время. Тепер время работает на Козырева [Электронный ресурс] : Режим доступа : http://crydee.sai.msu.Ru/Universe_and_us/lnum/v1par14.htm
1936. Пугачева Е.Г. Синергетический подход к системе высшего образования / Е.Г. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
1937. Пуляев В.Т. Новая парадигма развития образования и основные контуры ее реализации в России / В.Т. Пуляев // Соц.-полит. журн. – М., 1998. – № 5. – С.3–20.
1938. Пучинская Л.М. Демоны правого полушария / Л.М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.
1939. Пушкин В.Н. Энергетическая регуляция психической деятельности – комплексная проблема современной науки / В.Н. Пушкин // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. – М.: НТГО, 1980. – С. 157–163.
1940. Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. – М., 1995. – № 5. – С. 87–90.
1941. Радюк М.С. Золотая пропорция в структуре хлоропластов высших растений / М.С. Радюк // Изд. АН СССР: Сер.биол. – 1987. – № 5. – С. 774–777.
1942. Радъярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радъярд. – М.: Ваклер, 1995. – 302 с.
1943. Развитие личности и проблемы непрерывного образования: Тез. пед. чтений, посвящ. памяти Мещеряковой С.И. (НГТУ, 21-23 окт. 1997 г.). – Новосибирск, 1997. – 201 с.
1944. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 204 с.
1945. Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры / В.А. Разумный // Педагогика. – М., 1998. – № 5. – С.17–22.
1946. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей / В.Г. Разумовский. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
1947. Райл Г. Понятие сознания / Г. Райл. – М.: Дом интеллектуальной книги, Идея-Пресс, 2000. – 312 с.
1948. Рейхенбах Г. Философия пространства и времени: Пер. с англ./ Общ. ред. А.А. Логунова; Послесл. А.А. Логунова и И.А. Качурина / Г. Рейхенбах. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
1949. Ракизов А.И. Философские проблемы науки: Системный подход / А.И. Ракизов. – М.: Наука, 1977. – 270 с.
1950. Ракизов А.И. Анатомия научного знания / А.И. Ракизов. – М.: Наука, 1969. – 206 с.
1951. Рампа Т.Л. Третий глаз / Т.Л. Рампа. – К.: София, 1994. – 320 с.
1952. Раппопорт А. Системный подход в психологии / А. Раппопорт // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 3–16.
1953. Рассел Б. Словарь разума, материи и морали / Б. Рассел. – К.: Изд-во Порт-Ровел, 1996. – 364 с.
1954. Рассел Б. Человеческое познание. Его сферы и границы; пер. с англ. / Б. Рассел. – Киев, 1997. – 560 с.
1955. Расторгуев С.П. Инфицирование как способ защиты жизни. Вирусы: биологические, социальные, психические, компьютерные / С.П. Расторгуев. – М., 1996. – 336 с.
1956. Ратников В.С. Синергетический подход в контексте проблемы научной рациональности / В.С. Ратников // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 49–62.
1957. Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.
1958. Рахманин В. Образование как фактор гуманистической безопасности и социального развития / В. Рахманин // Alma mater. – М., 1997. – № 2. – С.3–7.
1959. Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Проблемы развития системы акмеологических наук / Под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб. : Изд. Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. – С. 118-136.
1960. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
1961. Редфилд Дж. Селестинские пророчества / Дж. Редфилд. – М.: Изд. Гудьял-Пресс, 2000. – 272 с.
1962. Резникова Ж.И. Экология, этология, эволюция / Ж.И. Резникова. – Новосибирск: Наука, 1997. – 456 с.
1963. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
1964. Рейхенбах Г. Философия пространства и времени: Пер. с англ. /Общ. ред. А.А. Логунова и И.А. Акчурина / Г. Рейхенбах. – М.: Прогресс, 1985 – 344 с.
1965. Религиозные традиции мира. В 2-х томах. – М.: Кронпресс, 1996. – Т. 2. – 628 с.
1966. Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Межд. центр Рерихов, 1994. – 148 с.
1967. Рерих Н.К. О вечном... / Н.К. Рерих. – М.: Республика, 1994. – 462 с.
1968. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996.– 236 с.
1969. Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогії: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаев Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
1970. Рибалка В. Принцип цінності особистості у психології, педагогії та суспільстві // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 121–128.
1971. Ригведа. Избранны гимны. – М.: Наука, 1972. – 418 с.
1972. Рижко В.А. Концепція як форма наукового пізнання / В.А. Рижко. – К.: Наукова думка, 1995. – 212 с.
1973. Рижко В.А. Перманентність наукових методологій і освітянських практик / В.А. Рижко, Ю.А.Іщенко, В.М.Поздняков // Наукові і освітянські методології та практики. – Київ: ЦГО НАН України. – 2004. – С. 7–17.
1974. Рикер П. Герменевтика и психоанализ / П. Рикер. – М., 1996. – 146 с.
1975. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. – М., 1995. – 159 с.

1976. Риман Б. О гипотезах, лежащих в основании геометрии / Б. Риман // Альберт Эйнштейн и теория тяготения. – М.: Мир, 1979. – С. 18–33.
1977. Риман Б. Сочинения / Б. Риман. – М., Л., 1948. – 279 с.
1978. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа. – Пресс, 1994. – 205 с.
1979. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с.
1980. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М.: Мысль, 1978. – 196 с.
1981. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
1982. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисловие Исениной Е.И. / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
1983. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: учеб пособие для вузов по спец. 031000 «Педагогика и психология» / М.И.Рожков, Л.В.Байбородова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
1984. Рожнов В.Е. Эмоционально-стрессовая психотерапия подростков с пограничными нарушениями / В.Е. Рожнов // Неврозы у детей и подростков: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. – М., 1986. – С. 154–156.
1985. Розанов В.В. О понимании / В.В. Розанов. – СПб.: Наука, 1994. – 539 с.
1986. Розанов В. В. Люди лунного света. Метафизика христианства / В.В. Розанов. – М.: Дружба народов, 1990. – 304 с.
1987. Розен Р. Принцип оптимальности в биологии / Р. Розен. – М.: Мир, 1969. – 216 с.
1988. Розенберг Г. Тройка, семерка, туз / Г. Розенберг // Знание-сила. – 1987. – № 1. – С. 18–23.
1989. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / О. Розеншток-Хюсси. – М., 1994. – 223 с.
1990. Розин В.М. Выступление на круглом столе "Образование в конце XX века" / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–21.
1991. Розин В.М. Образование как синергетическая система / В. М. Розин // Синергетика и образование. – М.: Издательство "Гнозис". – 1997. – С. 77–80.
1992. Розин В.М. Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193–200.
1993. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Н.С. Розов. – М, 1992. – 154 с.
1994. Розова С.С. Классификационная проблема в современной науке / С.С. Розова. – М.: Наука, 1986. – 283 с.
1995. Роллан Р. Жизнь Рамакришны. Жизнь Вивекананды / Р. Роллан. – Киев, 1991. – 344 с.
1996. Роль среды и наследственность в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.
1997. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.
1998. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.
1999. Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.
2000. Романовський О.Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О.Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ "ХПІ", 2009. – С. 132–138.
2001. Ромен А.Е. О некоторых аспектах биоэнергетики / А.Е. Ромен // Некоторые вопросы биодинамики и биоэнергетики организма в норме и патологии, биостимуляция лазерным излучением. – Алма-Ата, 1972. – С. 47.
2002. Рорти, Р. Философия и Зеркало Природы: Пер. с англ./Пер. и общ. ред. проф. В.В. Целищева / Р. Рорти. – Новосибирск, 1997. – 320 с.
2003. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. Т.1. / Ред. В.В. Давыдова. – М. : Наука, 1993. – 586 с.
2004. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
2005. Ротенберг В.С. Адаптивная функция сна, причины и проявления ее нарушения / В.С. Ротенберг. – М.: Наука, 1982. – 175 с.
2006. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.
2007. Ротенберг В.С. Гипноз и образное мышление / В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – Т. 2. – 1985. – № 6. – С. 23–34.
2008. Ротенберг В.С. Мозг. Стратегия полушарий / В.С. Ротенберг // Знание – сила. – 1984. – № 6. – С. 54–57.
2009. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – 328 с.
2010. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.
2011. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.
2012. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
2013. Рубанцова Т.А. Гуманизация современного образования / Т.А. Рубанцова. – Новосибирск : Издательство СО РАН, 2000. – 249 с.

2014. Рубцов А.В. Новые ориентиры гуманитарного образования / А.В. Рубцов, Б.Г. Юдин // Человек. – М., 1995. – Вып.2. – С.135-142.
2015. Рубцов В. Вниз по лестнице, ведущей вверх / В. Рубцов // Техника молодежи. – 1980. – № 10. – С. 53–54.
2016. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М.: Просвещение, 1984. – 312 с.
2017. Руденко О.С. Освіта на межі тисячоліть : природа кризи і стратегія реформи / О.С. Руденко // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С.7–13.
2018. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 1999. – 317 с.
2019. Рузавин Г. И. Научная теория. Логико-методологический анализ / Г.И. Рузавин. – М.: Мысль, 1978. – 244 с.
2020. Рузавин Г. И. Философия науки / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 400 с.
2021. Румянцев О.Г. Ціннісна свідомість військовослужбовців Збройних Сил України: Актуальні проблеми трансформації: Монографія / О.Г. Румянцев. – К.: НІСД, 1997. – 92 с.
2022. Румянцев О.К. Диалектическая телеология / О.К. Румянцев. – М., 1998. – 172 с.
2023. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, Логос, 2004. – 320 с.
2024. Рунин Б.М. О психологии импровизации / Б.М. Рунин. – Л.: Наука 1980. – 256 с.
2025. Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.
2026. Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В.М. Русалов // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3–17.
2027. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Український освітній журнал. – 1994. – № 1. – С. 12–43.
2028. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 303 с.
2029. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. В двух книгах. Серия: Русский Дом. Собр. М.Забылином. – М.: ТЕРРА, 1996. – 192 с.
2030. Руссо Ж.-Ж. Избранное / Ж.-Ж. Руссо. – М.: ТЕРРА, 1996. – 656 с.
2031. Руссо Ж.-Ж. Сочинения / Руссо Ж.-Ж. Сост. Т.Г.Петенкина. – Калининград: Янтарная сказка, 2001. – 416 с.
2032. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Канон-пресс, Кучково поле, 1998. – 416 с.
2033. Руткевич М.Н. Социальные перемещения / М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов. – М.: Мысль, 1970. – 252 с.
2034. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру: Критический очерк экзистенциального психоанализа / А.М. Руткевич. – М.: Политиздат, 1985. – 175 с.
2035. Рухманов А.А. Невроз можно избежать / А.А. Рухманов. – М.: Знание, 1980. – 99 с.
2036. Рыбаков В. Влияние непрерывного освещения животных на суточный ритм профилиративной активности их организмов / В. Рыбаков // Журнал общей биологии. – 1979. – Т. 11. – № 5. – С. 98–105.
2037. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
2038. Рыбин И.А. Психофизика: Поиск новых подходов / И.А. Рыбин // Природа. – 1990. – №2. – С. 19–25.
2039. Рындак В. Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект / В. Г. Рындак // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия. – Оренбург, 2000. – С. 40–51.
2040. Рычков Ю.Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю.Г. Рычков // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 164–171.
2041. Рюлле Отто. Основные вопросы воспитания / Отто Рюлле. – М., 1926. – 48 с.
2042. Сааков В. Экстремальная педагогика: тезисы к понятию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://priss-laboratory.net.ru/Т.Е.Х.Т.С.-/ped-epistem_thesis_1997.htm
2043. Саарма Ю.М. Предисловие к книге Г. Селье “Стресс без дистресса” / Ю.М. Саарма // Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – С. 3–12.
2044. Савицкий И. О философии глобального образования / И. Савицкий // Философия образования для XXI века / Исследовательский центр по управления качеством подготовки специалистов. – М.: Логос, 1992. – С. 9–18.
2045. Сагатовский В.Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В.Н. Сагатовский. – Томск, 1973. – 431 с.
2046. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 223 с.
2047. Садовников Н.В. Фундаментализация современного вузовского образования / Н.В. Садовников // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 49–54.
2048. Садовничий В.А. Пока не поздно. Уже опаздываем / В.А.Садовничий // Образование, которое мы можем потерять Под общей ред. В.А. Садовничего. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2002. – С. 93–104.
2049. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г.С. Сазоненко. – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
2050. Салин Ю. С. Стратификация: порядок и хаос / Ю. С. Салин // Природа. – 1993. – № 5. – С. 71–80.
2051. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
2052. Санаров В.И. НЛЮ и энлонавты в свете фольклористики / В.И. Санаров // Советская этнография. – 1979. – № 2. – С. 145–154.
2053. Санникова О.П. Феноменология личности / О.П. Санникова. – Одеса : СМІЛ, 2003. – 334 с.

2054. Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с.
2055. Саух П.Ю. XX століття. Підсумки / П.Ю. Саух. – Київ-Рівне, 2001. – 184 с.
2056. Саух П.Ю. Методологічні "зсуви" постнекласичної науки та їх наслідки для освіти // П.Ю.Саух // Історія, філософія, релігієзнавство. – 2008. – № 1. – С. 27–30.
2057. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности / В. Ф. Сафин. – Свердловск : Изд-во Свердл. пед. ин-та, 1986. – 142с.
2058. Сафроний, иеромонах (Сахаров). Старец Силуан / Сафроний. – Франція, 1948. – 207 с.
2059. Сачков Ю.В. Эволюция стиля мышления в естествознании / Ю.В. Сачков // Вопросы философии. – 1968. – № 4. – С. 34–45.
2060. Сачков Ю.В. Эволюция учения о причинности / Ю.В. Сачков // Спонтанность и детерминизм / Ред. В.В. Казюгинский, Е.А. Мамчур. Ин-т философии РАН. – М.: Наука, 2006. – С. 16–42.
2061. Сачков Ю.В. Проблемы методологии современного естествознания / Ю.В. Сачков. – М.: Знание, 1979. – 64 с.
2062. Сачков Ю. В. Процессы обобщения в синтезе знаний / Ю.В. Сачков // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 421–446.
2063. Сбруева А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник / А.А. Сбруева, М.Ю. Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
2064. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруева. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с.
2065. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении / Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С.12–16.
2066. Светлорусова А.В. Моделювання проблемних ситуацій як одна з форм навчання магістрів управління навчальним закладом. Методичні рекомендації / А.В. Светлорусова. – К. Вид.центр Принт-центр, 2009. – 43 с.
2067. Свидерская Н.Е. Синхронная электрическая активность мозга и психические процессы / Н.Е. Свидерская. – М.: Наука, 1985. – 155 с.
2068. Свидерский В.И. Некоторые вопросы диалектики изменения и развития / В.И. Свидерский. – М.: Мысль, 1965. – 288 с.
2069. Свидерский В. И., Зобов Р. А. Новые философские аспекты элементарно-структурных отношений / В.И. Свидерский, Р.А. Зобов. – Л.: ЛГУ, 1970. – 128 с.
2070. Свідзинський А. Самоорганізація і культура / А. Свідзинський. – К. : Видавництво ім. Олени Теліги. – 1999. – 288 с.
2071. Свядоц А. М. Неврозы / А. М. Свядоц. – М.: Медицина, 1982. – 368 с.
2072. Святовец В.Ф. Алгоритмы воспитания. Педагогические этюды и рассказы / В.Ф. Святовец. – К.: Рад. школа, 1989. – 206 с.
2073. Седов Е.А. Эволюция и информация / Е.А. Седов. – М.: Наука, 1976. – 232 с.
2074. Секретан Ш. Цивилизация и вера / Ш. Секретан. – М., 1900. – 388 с.
2075. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.
2076. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для вуз. и ин-ов повыш. квалиф.] / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
2077. Село мов писанка. Путівник із зеленого туризму. – Київ. 2001. – 64 с.
2078. Сендер А.Н. История и методология начального курса математики: Монография / А.Н.Сендер; Брест, гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: Изд-во БрГУ имени А.С. Пушкина, 2003. – 155 с.
2079. Сержантов В.Ф. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания / В.Ф. Сержантов, В.В. Гречаный. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 216 с.
2080. Сержантов В. Ф. Философские проблемы биологии человека / В.Ф. Сержантов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1974. – С. 125–157.
2081. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В.Ф. Сержантов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 320 с.
2082. Селиванов В.И. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов / В.И. Селиванов, С.А. Гаврилина // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 44–50.
2083. Селиванова Н.Л. Управление воспитательной системой школы: Основные подходы // Директор школы. – 1997. – № 6. – С.12–13.
2084. Селин А.А. К основам существования материи / А.А. Селин. – Днепропетровск, 1996. – 294 с.
2085. Село мов писанка. Путівник зеленого туризму. – Київ. 2001.
2086. Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.
2087. Селье Г. От мечты к открытию: Как стать ученым / Селье Г. – М.: Мир, 1987. – 368 с.
2088. Сельченко К.В. Психосексология / К.В.Сельченко. – М.: Харвест, 1998. – 496 с.
2089. Семашко Л.М. Сферный подход / Л.М. Семашко. – СПб., 1992. – 368 с.
2090. Семенов А.М. Філософська антропологія: гіпердинамічні системи моделювання антропої реальності / А.М. Семенов, С.В. Лазаревський // Людина космос. Збірник наукових праць. – К.: МАУП, 1999. – С. 52–55.
2091. Семенов Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию: Философский анализ / Э.П. Семенов. – Львов, 1978. – 175 с.
2092. Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном (Уроки гипноза). – М.: Класс, 1994. – 336 с.
2093. Семиченко В.А. Психология социальных отношений / В.А. Семиченко. – К.: "Магистр-S". 1999. –168 с.
2094. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
2095. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. Пособие / Ю.В. Сенько. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 240 с.

2096. Сергиенко Е.А. Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 1. – С. 150–160.
2097. Сержантов В.Ф. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания / В.Ф. Сержантов, В.В. Гречаный. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 216 с.
2098. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
2099. Сериков Г.Н. Педагогика: Кн. 2: Методология исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 456 с.
2100. Сесюнина И.Б. Философские проблемы образования / И.Б. Сесюнина // Образование в Сибири. – Томск, 1995. – № 1. – С. 10–15.
2101. Сепир Э. Язык / Э. Сепир. – М., 1934. – 223 с.
2102. Серебрянников О.Ф. Проблема возникновения нового знания и теория умозаключений / О.Ф. Серебрянников, А.И. Уемов // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 475–498.
2103. Сетров М.И. Информационные процессы в биологических системах / М.И. Сетров. – М.: Наука, 1975. – 155 с.
2104. Сеченов И.М. Психология поведения / И.М. Сеченов. – М., 1995. – 320 с.
2105. Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К.: Основа, 2005. – 364 с.
2106. Сидерский А.В. Третье открытие силы / А.В. Сидерский. – К.: Консент, 1997. – 541 с.
2107. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: практ. рук-во / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.
2108. Сиземская И.Н. Проблемы современного воспитания в философском контексте / И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 15–20.
2109. Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР: “кризис академической педагогики?” / М. Сикора // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 178–190.
2110. Силин А. А. Энтропия, вероятность, информация / А.А. Силин // Вестник РАН. – 1994. – Т. 64. – № 6. – С. 490–496.
2111. Силк Дж. Большой взрыв: рождение и эволюция Вселенной / Дж. Силк. – М.: Мир, 1982. – 392 с.
2112. Симаков Ю.Г. Живые приборы / Ю.Г. Симаков. – М.: Знание, 1986. – 176 с.
2113. Симметрия, инвариантность, структура. – М.: Высшая школа, 1967. – 339 с.
2114. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие / П.В. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
2115. Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.
2116. Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
2117. Симонов П.В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознании / П.В. Симонов // Бессознательное. Многообразие видения. Т. 1. – Новочеркасск: САГУНА, 1994. – С. 60–68.
2118. Симонов П.В. Познание неосознаваемого / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1980. – № 1. – С. 54–57.
2119. Симонов П.В. Созидающий мозг. Нейробиологические основы творчества / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1993. – 215 с.
2120. Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.
2121. Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
2122. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология, нейропатология, психология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 204 с.
2123. Симонов П.В. Кортиково-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.
2124. Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.
2125. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1970. – 141 с.
2126. Симонов П.В. Нейрофизиологический подход к анализу внутривидового поведения / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1976. – 156 с.
2127. Симонов П.В. Происхождение духовности / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1989. – 350 с.
2128. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека / П.В. Симонов. – М.: Знание, 1989. – 63 с.
2129. Синергетика и психология. Тексты. Вып. 2. Социальные процессы. М.: Янус – К, 1999. – 272 с.
2130. Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998. – 439 с.
2131. Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 560 с.
2132. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
2133. Синергетическая парадигма. Новое мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 496 с.
2134. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
2135. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с.
2136. Синтаксические и семантические исследования неэкстенциональных логик / Р. Вуйцицкий, В.А. Смирнов, И. Ружа и др. – М.: Наука, 1989. – 309 с.
2137. Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – 640 с.

2138. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія / С.О. Сисоева. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 407 с.
2139. Сисоева С.О. Професійна творчість. Монографія / С.О. Сисоева. – К.: Каравела, 1998. – 150 с.
2140. Скаличка В. Типология и тождественность языков / В. Скаличка // Исследования по структурной типологии. – М. Наука, 1969. – С. 46–58.
2141. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я.Скалкова. – пер. с чеш. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
2142. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – [2-е изд. ; доп.]. – М. : Просвещение, 1984. – 295 с.
2143. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.
2144. Сковорода Г.С. Пізнай в собі людину / Г.С. Сковорода. – Львів: Світ, 1995. – 527 с.
2145. Скорода Г.С. Сад пісень / Г.С. Сковорода. – К.: Веселка, 1983. – 234 с.
2146. Славич Иоан Избранное. Пер. с рум. / Иоан Славич. – М.: Худ. лит., 1980. – 463 с.
2147. Сластёнин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 235 с.
2148. Сластёнин В.А. Педагогика / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2003. – 576 с.
2149. Слісаренко В.О. Самоврядування як засіб формування особистості / В.О. Слісаренко // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 4–15.
2150. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.
2151. Слободчиков В.И. Новое образование – путь к новому сообществу / В.И. Слободчиков // Народное образование. – М., 1998. – № 5. – С. 3–5.
2152. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
2153. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Словарь-справочник по педагогике / Авт-сост. В.А. Мишурин; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого / В.И. Слободчиков, Е.Н. Исаев. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
2154. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995. – 384 с.
2155. Слободяник А. Н. Психотерапия, внушение, гипноз / А.Н. Слободяник. – К.: Здоров'я, 1982. – 374 с.
2156. Слотердайт П. Критика цинического разума./ Петер Слотердайт; пер. с нем. А. Перцева; испр. изд-е. – Екатеринбург: У- Фактория, М.: АСТ Москва, 2009. – 800 с.
2157. Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. / Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
2158. Смирнов В.М. От круга – к спирали жизни! / В.М. Смирнов. – К.: Об-во “Знание” УССР, 1990. – 48 с.
2159. Смирнов В.А. Многомерные логики / В.А. Смирнов // Логические исследования. Вып. 2. – М., 1993. – С. 32–44
2160. Смирнов В.И. Общая педагогика: учеб. пособие для пед. спец. вузов / В.И.Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 304 с.
2161. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005. – 320 с.
2162. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 232 с.
2163. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению и специально стям психологии / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 303 с.
2164. Смирнова Е.Д. Семантика в логике / Е.Д. Смирнова, П.В. Таванец // Логическая семантика и модальная логика. – М., 1967. – С. 4–5.
2165. Смирнова Е. Д. Логика и философия / Е.Д. Смирнова. – М.: Наука, 1996. – 304 с.
2166. Смит Адам. Теория нравственных чувств / Адам Смит. – М.: Республика, 1997. – 351 с.
2167. Смірнова В.О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф...канд.пед.наук. 13.00.04. – "Теорія та методика професійної освіти" В.О.Смірнова. – К., 2009. – 21 с.
2168. Смірнова В.О. Поняття "інтегрований підхід" у структуруванні знань професійної підготовки / В.О. Смірнова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К.: ЕКМО, 2003. – Вип. 2. – С. 163–172.
2169. Смолин О. Поиски "национальной идеи" и "национальная доктрина образования" / О. Смолин // Alma mater. – М., 1998. – № 9. – С.13-18.
2170. Снегирёв И.А. Синергетический анализ проблем коэволюции человека и биосферы / И.А. Снегирёв // Збірка статей науково-практичної міжвузівської конференції викладачів "Проблеми розвитку регіонального бізнесу та управління". – Вінниця, 2001. – С. 82-89.
2171. Снегірьов І.О. Роль еволюційно-синергетичної парадигми в осмисленні соціуму : дис... канд. філос. наук : 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України / Снегірьов Ігор Олександрович. – К., 2005. – 177 с.
2172. Собко Я.М. Сутність та особливості інтегративного навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків: Метод. Рекомендації / Я.М. Собко. – Львів: ОНМЦ ПТО, 1999. – 24с.
2173. Собко Я.М. Інтегрування знань учнів з фізичної електроніки у ПТУ радіотехнічного профілю : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України / Ярослав Максимович Собко. – К., 1996. – 207 с.
2174. Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с.

2175. Собкович С.К. Всмотриваясь в контуры информационной цивилизации (о новом пространстве, новом времени, новом сознании) / С.К. Собкович. – Житомир, 2006. – 24 с.
2176. Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов. Модификационный тест Люшера / Л.Н. Собчик. – М.: Сер. "Методы психологической диагностики", 1991. – 88 с.
2177. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
2178. Современная западная философия: Словарь / Сост.: В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.
2179. Современная картина мира. Формирование новой парадигмы. Вып. второй. Сб. ст. – М., 2001. – 260 с.
2180. Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски. – Владимир: ВГПУ, 2002. – 240 с.
2181. Соколов А.А. Математические закономерности электрических колебаний мозга / А.А. Соколов, Я.А. Соколов. – М.: Наука, 1976. – 97 с.
2182. Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.
2183. Соколова Е.Е. История проблемы целостности в психологии (австрийская школа) / Е.Е. Соколова // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. – 1984. – № 3. – С. 41–50.
2184. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников / Ю.П. Сокольников. – М.: Педагогика, 1986. – 168 с.
2185. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М.М. Солдатенко. – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
2186. Соловьев В.С. Собрание сочинений в 10-ти т. Т.1. / В.С. Соловьев. – СПб., 1911–1914. – 680 с.
2187. Соловьянко К.Н. В поисках синтеза / К.Н. Соловьянко // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 52–64.
2188. Соломоник А. Философия знаковых систем и язык / А. Соломоник. – Изд. 2-е, доп. и испр. – Мн.: МЕТ, 2002. – 408 с.
2189. Сорина Г.Ф. Логика в системе культуры / Г.Ф. Сорина, В.С. Меськов // Вопросы философии – 1996. – № 2. – С. 93–103.
2190. Сорока Г.І. Формування ініціативності особистості школяра в умовах колективної творчої діяльності: Автореф. дис...канд. пед.наук: 13.00.01. – Харків, 1996. – 24 с.
2191. Сорока О.М. Можливості комп'ютерної допомоги в процесі навчання іноземної мови / О.М. Сорока // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – №2. – С.63–65.
2192. Сорокина Ю.А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасов, А.Н. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
2193. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
2194. Сорокин П.А. Система социологии, в 2-х т. / П.А. Сорокин. – М.: Наука, 1993. – 1135 с.
2195. Сороко Э.М. Структурная гармония систем / Э.М. Сороко. – Минск: Наука и техника, 1984. – 264 с.
2196. Сорос Дж. Советская система: к открытому обществу: Перю сю англ. / Дж. Сорос. – М.: Политиздат, 1991. – 220 с.
2197. Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М., Л.: Соцэкгиз, 1933. – 271 с.
2198. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики // Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко / Ф. де Соссюр. – К., 1998. – 324 с.
2199. Сохань Л.В. Проблемы жизни личности. Проблемы теории и методология социально-психологического исследования / Л.В. Сохань. – Киев: Наукова Думка, 1988. – 190 с.
2200. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / Под ред. М. А. Данилова / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
2201. Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
2202. Соціальна педагогіка: Навч. посібник / За ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 264 с.
2203. Соціологія: Короткий енциклопедичний словник / Під заг ред. В. І. Воловича. – К.: Укр. Центр духовної культури. – 1998. – 736 с.
2204. Спенсер Г. Основные начала / Г. Спенсер. – СПб., 1897. – 436 с.
2205. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.
2206. Спиноза Б. Избранные сочинения / Б. Спиноза. – М.: Политическая литература, 1957. – Т. 1. – 618 с.
2207. Спирин Л.Ф. Основы педагогического анализа / Под ред. В.А.Сластёнина / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1985. – 284 с.
2208. Спирин Л.Ф. Педагогические задачи и их решение / Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин, Г.Л. Павличкова. – Кострома, КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1991. – 56 с.
2209. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.
2210. Спонтанность и детерминизм / Ред. В.В. Казютинский, Е.А. Мамчур. Ин-т философии РАН. – М.: Наука, 2006. – 323 с.
2211. Справочник по психиатрии под ред. А. В. Снежевского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.
2212. Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
2213. Сравнительные характеристики образовательных парадигм-практик: сциентистской, методологической, экзистенциально-самоопределенческой [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу: <http://www.posicia.by/tmp/files/documents/table1.doc>.
2214. Станиславский К.С. Работа актора над собой / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1951. – 668 с.
2215. Стахов А.П. Коды золотой пропорции / А.П. Стахов. – М.: Радио и связь, 1984. – 151 с.
2216. Стеблин-Каменский М.И. Миф / М.И. Стеблин-Каменский. – М.: Наука, 1976. – 234 с.
2217. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.

2218. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навч.-метод. посібник / М.Г. Стельмахович.. – К.: ІЗМН, 1997. – 232с.
2219. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
2220. Степанов С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, В.П. Варламова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 60–68.
2221. Степанов И.Н. Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций / И.Н. Степанов // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.
2222. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с.
2223. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов. – М., 1985. – 336 с.
2224. Степанюк Ю. Ведичне знання про здоров'я людини як елемент культури здоров'я людини / Ю. Степанюк // Молода спортивна наука України. – Львів: ЛДДФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 329 - 332.
2225. Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання. Головні проблеми сучасної української школи / Б. Степашин // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 40–44.
2226. Степин В.С. К проблеме структуры и генезиса научной теории / В. С. Степин // Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1972. – С. 158–185.
2227. Степин В.С. Культура / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.
2228. Степин В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: "Прогресс-Традиция", 2000. – 744 с.
2229. Степин В.С. Методы научного познания / В. С. Степин, А. Н. Елсуков. – Минск: Вышейш. школа, 1974. – 152 с.
2230. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. – М.: "Совершенство", 1998. – 324 с.
2231. Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – 552 с.
2232. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., 1983. – 286 с.
2233. Столяров В.И. Диалектика как логика и методология науки / В.И. Столяров. – М.: Политиздат, 1975. – 247 с.
2234. Столяров А.М. Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления / А.М. Столяров. – М.: ВНИИПИ, 1988. – 236 с.
2235. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования / [науч. ред. А.А. Пинский]. – М.: ООО "Мир книги", 2001. – 119 с.
2236. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом / Е. Страчар. – К.: Наукова думка, 1982. – 295 с.
2237. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология / Ю.К.Стрелков. – 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 358 с.
2238. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навч.-метод. Посібник / Б.М. Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
2239. Стусь Н.А. Задача и задания по педагогике / Н.А. Стусь. – Томск: Томский пединститут, 1975.
2240. Субботин М.М. Теория и практика нелинейного письма / М.М. Субботин // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33–37.
2241. Субетто А.И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу : <http://www.trinitas.ru/gus/doc/avtr/00/0008-00.htm>
2242. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем / А.И. Субетто. – М.: Б.И., 1994. – Ч. 1. – 284 с; Ч. 2. – 321 с.
2243. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика. общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интегративный синтез) / А.И. Субетто. – СПб-М.: 1994. – 167 с.
2244. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.
2245. Суркова Л.В. Сознание в квантовом мире: новый диалог философии и науки / Л.В. Суркова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7: Философия. – 2007. – № 6. – С. 49–59.
2246. Сурчалова Л.В. Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицейстов : На примере изучения информатики и синергетики : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. – 13.00.04. / Сурчалова Лариса Владимировна. – Саратов, 2001. – 190 с.
2247. Суханов А.П. Информация и прогресс / А.П. Суханов. – Новосибирск: Наука, 1979. – 192 с.
2248. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
2249. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1988. – 272 с.
2250. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
2251. Сухомлинський В.А. Батьківська педагогіка. – К.: Педагогіка, 1979. – 160 с.
2252. Сухомлинська О.В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України / О.В. Сухомлинська // Шляхи освіти. – 1998. – № 3. – С. 3–4.
2253. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 41–45.
2254. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
2255. Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. Вип.1. – К., 2005. – С. 5–20.
2256. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С.20–25.
2257. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 310 с.

2258. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 5. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк. 1977. – 639 с.
2259. Сухотин А.К. Гносеологический анализ емкости знания / А.К. Сухотин. – Томск.: Изд. ТГУ, 1968. – 203 с.
2260. Сухотин А.К. Ритмы и алгоритмы. 2-е изд. / А.К. Сухотин. – М., 1988. – 221 с.
2261. Сухотин Б.В. Классификация и смысл / Б.В. Сухотин // Проблемы структурной лингвистики. 1981 / Под ред. В.П. Григорьева. – М.: Наука, 1983. – С. 52–65.
2262. Сытин Г.Н. Животворящая сила. Помоги себе сам / Г.Н. Сытин. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.
2263. Тагор Р. Творчество жизни (Садхана) / Р. Тагор. – М., 1914. – 120 с.
2264. Тайлор Э.Б. Первобытная культура / Э.Б. Тайлор. – М.: Политиздат, 1989. – 574 с.
2265. Талагаев Ю.В. Системно-синергетический подход к изучению физико-математических дисциплин в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.09 / Талагаев Юрий Викторович. – Саратов, 2000. – 171 с.
2266. Талалуева Н.О. Створення інтегрованих курсів у ПТУ / Н.О.Талалуева // Трудове і професійне навчання: проблеми, пошуки, перспективи: Матеріали міжнар. наук.- практ. конф. (Вінниця, квіт., 1994 р.). – Вінниця, 1994. – Ч.2: Проблеми професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки. – С.73–75.
2267. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергизма : Эвристический тезаурус / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 105 с.
2268. Таланчук Н.М. Начала неоплатонизма / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1995. – 76 с.
2269. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса : Пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 91 с.
2270. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32–41.
2271. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неоплатонизма: стратегемы развития педагогической теории и практики / Н.М.Таланчук. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 432 с.
2272. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
2273. Тамбиев А.Э. ЭЭГ–корреляты переключения сенсорного внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев, М.В. Тепина // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 6. – С. 65–70.
2274. Таранов П.С. Управление без тайн / П.С. Таранов. – Донецк: Сталкер, 1997. – 479 с.
2275. Тарасов Л.В. Новая модель школы. Экология и диалектика / Л.В. Тарасов. – М. : Педагогика, 1992. – 268 с.
2276. Тарнопольський О.Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.
2277. Тарский А. Истина и доказательство / А. Тарский // Вопросы философии. – 1972. – № 8. – С. 134–145.
2278. Тахтаджян А.А. Текстология: история и проблемы / А.А. Тахтаджян // Системные исследования. Ежегодник 1971. – М., 1972. – С. 200–277.
2279. Твердохліб О. Класифікація психосоматичних практик як різновиду фізичної культури / О. Твердохліб // Теор. і метод. фіз.вихов. – 2007. - № 10. – С.7–12.
2280. Твердохліб О. Аналіз змісту й структури психосоматичних вправ Стародавньої Європи / О. Твердохліб // Молода спортивна наука України. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 340 - 344.
2281. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : наукове видання / За заг. ред. С. О. Сисоевої. – К. : КІМ, 2008. – 424 с.
2282. Тейяр де Шарден Феномен человека / Шарден де Тейяр. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
2283. Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО “Анатолия”, 1998. – 488 с.
2284. Телешевская М.Э. Искусство делать людей счастливыми / М.Э. Телешевская. – М., 1993. – 336 с.
2285. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1989. – 316 с.
2286. Теория и практика воспитательных систем: в 2 т. / под ред. Л.И.Новиковой. – М.: Педагогика, 1993. – 512 с.
2287. Теория и практика педагогического эксперимента / А.И.Пискунов, Г.В.Воробьев, В.И.Ильин [и др.]; под ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева. – М.: Педагогика, 1979.-207 с.
2288. Теоретическая культурология / Федер. агентство по культуре и кинематографии, Рос. ин-т культурологии; [А.В.Ахутин и др.; отв. ред. О.К. Румянцев; предисл. К.Разлогова]. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2005. – 622 с.
2289. Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
2290. Теория относительности сознания: Законы организации и развития мироздания. – Одесса, 1996. – 160 с.
2291. Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси: Мецниереба, 1990. – 303 с.
2292. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.; т. 2. – 360 с.
2293. Тетерников Л.И. Рациональная йога / Л.И. Тетерников. – М.: Знание, 1992. – 160 с.
2294. Технологии подготовки специалистов в педагогическом университете: Монография / З.Р. Аглева, О.П. Голяндина, В.В. Гурылева и др.; Под ред. проф. В. А. Пятина. – Астрахань: Издательство Астраханского гос. пед. ун-та, 1999. – 352 с.
2295. Тибетская книга мертвых. – СПб.: Изд. Чернышева, 1992. – 255 с.
2296. Тимонин Ю. Гиперсистема естественнонаучного знания / Ю.Тимонин, А.Тимонин // Духовність України. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Житомир, 1998. – С. 121–124.

2297. Тимонин Ю.А. Ксениилогическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. /Ред. кол. Ю.М. Білодід та інш / Ю.А. Тимонин. – Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139–142.
2298. Тимошук Н.С. Соціально-педагогічні умови особистісно орієнтованого виховання старшокласників у процесі позакласної роботи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07. / Тимошук Наталія Степанівна. – Рівно, 2005. – 251 с.
2299. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы / Л.И. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1976. – 456 с.
2300. Тит Лукреций Кар О природе верей / Лукреций Кар Тит. – М.: Худ. лит., 1983. – 383 с.
2301. Тихомиров В.А. Модели и методы стратегического управления сложными социально-экономическими и технологическими системами: Монография / В.А. Тихомиров. – Тверь: ВУ ПВО, 2003.
2302. Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
2303. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 304 с.
2304. Тихоплав Т.С. Великий переход / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2002. – 256 с.
2305. Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 340 с.
2306. Тихоплав В.Ю. Жизнь напрокат / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 256 с.
2307. Тищенко К.М. Метатеория мовознавства / К.М. Тищенко. – К.: Основи, 2000. – 350 с.
2308. Тищенко К.Н. Об инвариантной последовательности развития речи в филогенезе и онтогенезе / К.Н. Тищенко // Актуальные лингво-методические и психолого-педагогические проблемы ускоренного обучения взрослых иностранным языкам. Тезисы докладов. – К., 1990. – С. 6.
2309. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Педагогіка управління: навч. посіб. / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О.С. ПОНОМАРЬОВ, З.О. ЧЕРВАНЬОВА. – Харків: НТУ "ХПГ", 2003. – 408 с.
2310. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тодорцева Юлія Вікторівна. – Одеса, 2004. – 277 с.
2311. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В.Вейкшан / Л.Н.Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
2312. Толстоухов А.В. Самоорганізація ноосфери й глобальна екологічна криза / А.В. Толстоухов // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 101–105.
2313. Толстых А.В. Возрасты жизни / А.В. Толстых. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 233 с.
2314. Топоров В.Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд / В.Н. Топоров // Очерки естественнонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 8–40.
2315. Топоров В. Н. К реконструкции мифа о мировом яйце / В.Н. Топоров // АБЕЛЮК Е.С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 186–193.
2316. Топоров В.Н. О статусе и природе заговора: (Теоретический аспект) / В.Н. Топоров // Этнолингвистика текста: Семиотика малых форм фольклора. Ч. 1. Тезисы и предварительные замечания к симпозиуму. – М., 1988. – С. 22–24.
2317. Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.
2318. Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – 435 с.
2319. Трайнев В.А. Дистанционное обучение и его развитие : (обобщение методол. и практики использования) / В.А.Трайнев, В.Ф.Гуркин, О.В.Трайнев; Ун-т информатизации и упр. – М.: Дашков и Ко, 2007. – 293 с.
2320. Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.
2321. Третье послание человечеству [Электронный ресурс] : Режим доступа. – http://el-nebo.narod.ru/_theosophy/default7.html
2322. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе : Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И. Третьякова / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
2323. Троицкий В.Ю. Филология как средство духовной культуры / В.Ю. Троицкий // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – Тамбов, 1998. – Вып. 1. – С.3–13.
2324. Трубников А. Духовность образования и трансценденция / А.Трубников // Alma mater. – М., 1998. – № 8. – С.8–13.
2325. Тузов Н.В. Философия теории Единой идеи / Н.В. Тузов. – М.: Мысль, 1994. – 253 с.
2326. Турчин В.Ф. “Сумасшедшие” теории и метанаука / В.Ф. Турчин // Вопросы философии. – 1968. – № 5. – С. 122–131.
2327. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.
2328. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.
2329. Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы / Х.Г. Тхагапсоев. – М.: Просвещение, 1997. – 99 с.
2330. Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш.Тхостов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 1. – С. 3–16.
2331. Тюленев П.В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам / П.В. Тюленев. – М.: Центр “Содействие развитию и воспитанию детей”, Издательство “Соратник”, 1996. – 186 с.

2332. Тюмасева З. Человек, общество, природа : устойчивое развитие. Синергетические основы устойчивого развития общего образования / З. Тюмасева, А. Аменд // Образование и рынок. – 1998. – № 4. – С. 61–67.
2333. Тюплина И.А. К вопросу о философской парадигме образования / И.А. Тюплина // Современная наука и совершенствование учебно-воспитательного процесса в ВУЗе и школе: Тезисы докладов XXXIV научной конференции преподавателей МГПИ / Под ред. З.М. Утелебаева. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. – С. 78–79.
2334. Тюрго А. Рассуждение о всеобщей истории / А. Тюрго // Избранные философские произведения / Пер. с фр. И.А. Шапиро. М.: Соцэргиз, 1937. – С. 77–142
2335. Тюхтин В.С. Отражение, системы, кибернетика / В.С. Тюхтин. – М.: Наука, 1972. – 256 с.
2336. Тягло А.В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А.В. Тягло, Т.С. Воропай. – Харьков: Ун-т внутр. дел., 1999. – 285 с.
2337. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии / А.Н. Уайтхед. – М.: Прогресс, 1990. – 717 с.
2338. Уайлдлер Т. Каббала / Т. Уайлдлер. – М.: Симпозиум, 2001. – 233 с.
2339. Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уемов. – М.: Изд АН СССР, 1963. – 184 с.
2340. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
2341. Уемов А.И. Формальные аспекты систематизации научного знания и процедур его развития / А.И. Уемов // Системный анализ и научное знание / Ред. кол. Д.Г. Горский. – М.: Наука, 1978. – С. 95–142.
2342. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. – М.: Наука, 1971. – 311 с.
2343. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
2344. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 170 с.
2345. Узоры симметрии. – М.: Мир, 1980. – 271 с.
2346. Уилбер К. Никаких границ / К. Уилбер. – М.: Изд. Трансперсонального Института, 1998. – 176 с.
2347. Уилбер К. Вечная психология: спектр сознания / К. Уилбер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 469–486.
2348. Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с.
2349. Уилсон Р. А. Космический триггер. – К.: Янус, 2000. – 304 с.
2350. Уилсон Р. А. Новая Инквизиция. – К.: Янус, 2001. – 240 с.
2351. Українка Леся. Твори в 4-х томах. – Т. 1. – Упоряд. Н. Вишневіська; передм. Л. Міщенко. – К.: Дніпро, 1981. – 541 с.
2352. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с.
2353. Ульманн С. Семантические универсалии / С. Ульманн // Новое в лингвистике. Вып. 5. – М., 1970. – С. 250–299.
2354. Уоддингтон К.Х. Основные биологические концепции / К.Х. Уоддингтон // На пути к теоретической биологии. 1. Прологомены. – М.: Мир, 1970. – С. 11–38.
2355. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.
2356. Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб. / В.В. Григоращ, О.М. Касянова, О.М. Мармаза та ін. – у двох частинах. – Ч. 1., 2 – Х.: Веста: Видав. "Ранок", 2003. – 152 с.
2357. Урманцев Ю.А. Золотое сечение / Ю.А. Урманцев // Природа. – 1968. – № 11. – С. 33–40.
2358. Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.
2359. Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.
2360. Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления / Ю. А. Урманцев. – Пушино, 1988. – 79 с.
2361. Урманцев Ю. А. Девять плюс один этюд о системной философии / Ю. А. Урманцев. – М.: Современные тетради, 2001. – 168 с.
2362. Урсул А.Д. Становление ноосферного интеллекта и опережающее образование / А.Д. Урсул // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 123–135
2363. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с.
2364. Усатенко Т.П. Інноваційні технології: концептне структурування навчальної інформації / Т.П. Усатенко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 130–133.
2365. Успенский П.Д. Tertium Organum. Репринт (1911 г.) / П.Д. Успенский. – СПб.: Андреев и сыновья, 1992. – 242 с.
2366. Успенский П.Д. В поисках чудесного / П.Д. Успенский. – СПб., 1992–1993. – 523 с.
2367. Успенский П.Д. Ключ к загадкам мира. Репринт / П.Д. Успенский. – СПб., 1992. – 241 с.
2368. Успенский П.Д. Новая модель Вселенной / П.Д. Успенский. – СПб., 1993. – 560 с.
2369. Успенский П.Д. Психология возможного развития человека / П.Д. Успенский // Наука и религия. – 1990. – № 8. – С. 38–43.
2370. Успенский П.Д. Четвертый путь в 2-х кн. / П.Д. Успенский. – М., 1995. – Кн. 1. – 382 с.; кн. 2. – 383 с.
2371. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.
2372. Ушинский К.Д. и русская школа. Беседы о великом педагоге / Отв. ред. Е.П. Белозерцев. / К.Д. Ушинский. – М.: "Роман-газета", 1994. – 192 с.

2373. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. Под ред. А.И.Пискунова, Г.С.Костюка, Д.О.Лордкипанидзе, М.Ф.Шабаевой / К.Д.Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1.; – 584 с. – Т. 2. – 440 с.
2374. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. Т. 1. / К.Д.Ушинський. – К. : Рад.шк., 1983. – 488 с.
2375. Ушинский К.Д. О камеральном образовании / К.Д.Ушинский. – М., 1848. – 108 с.
2376. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики / К.Д.Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.
2377. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология / К.Д.Ушинский // Педагогические сочинения. – Т. 5. – М.; Педагогика, 1990. – 528 с.
2378. Ухтомский А.А. Учение о доминанте // А.А. Ухтомский. Избранные труды. – Л.: Медицина, 1978. – С. 7–106.
2379. Ухтомский А.А. Интуиция совести / А.А. Ухтомский. – СПб, 1999. – 260 с.
2380. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И.Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 285 с.
2381. Фарсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения / В.В. Фарсов. – М., 1994. – 349 с.
2382. Фаст Дж. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Дж. Фаст, С. Холл. – М.: Вече, Персей, Аст., 1995. – 432 с.
2383. Феденко П. Вплив історії на український народний характер / П. Феденко // Науковий Збірник Вільного Університету у Празі. – Прага, 1942. – Т. 3. – С. 375–385.
2384. Федоров Ю.М. Сумма антропологии. Т. 1. Расширяющаяся Вселенная Абсолюта / Ю.М. Федоров. – Новосибирск: Наука, 1995. – 402 с.
2385. Федоров И.Б. Проблемы образования и научные парадигмы XXI века / И.Б. Федоров, В.Н. Волченко // Философия образования. – М., 1996. – С.227-245.
2386. Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 1. / Н. Ф. Федоров. – М. : Прогресс, 1995. – 518 с.
2387. Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 2. / Н. Ф. Федоров. – М. : Прогресс, 1995. – 544 с.
2388. Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 3. / Н. Ф. Федоров. – М. : Традиция, 1997. – 744 с.
2389. Федоров Н.Ф. Сочинения. В четырех книгах. Книга 4. / Н. Ф. Федоров. – М. : Традиция, 2005. – 688 с.
2390. Федоров Ю.М. Сумма антропологии. Т. 1. Расширяющаяся Вселенная Абсолюта / Ю.М. Федоров. – Новосибирск: Наука, 1995. – 402 с.
2391. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : диссер... канд. пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования. / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
2392. Федосеев П.Н. Философия и мировоззренческие проблемы современной науки / П.Н. Федосеев // Философия и мировоззренческие проблемы современной науки. – М.: Наука, 1981. – С. 4–48.
2393. Федосеев П.Н. Марксизм в XX столетии / П.Н. Федосеев. – М., 1977. – 638 с.
2394. Федосин С.Г. Основы синкретики. Философия носителя лей / С.Г. Федосин. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 464 с.
2395. Федул М.В. Синергетична концепція естетичного виховання / М.В.Федул, О.В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 58–59.
2396. Фейгенбаум М. Универсальность в поведении нелинейных систем / М. Фейгенбаум // Успехи физических наук. – 1983. – Т. 141. – Вып. 4. – С. 343–374.
2397. Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать / И.М. Фейгенберг. – М.: Знание, 1986. – 160 с.
2398. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – М.: Прогресс, 1986. – 544 с.
2399. Фейнман Р. Характер физических законов / Р. Фейнман. – М.: Мир, 1987. – 158 с.
2400. Фейс Р. Модальная логика / Р.Фейс. – М.: Наука, 1974.
2401. Ферстнер Г. Био-логика / Г. Ферстнер // Проблемы бионики. – М.: Наука, 1965. – С. 4–28.
2402. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой / Л.Б.Фесюкова. – Харьков: Фолио, 1996. – 462 с.
2403. Физиология человека. Под ред. Г.И. Косицкого. – М.: Медицина, 1985. – 560 с.
2404. Философия образования для XXI века: [Сб.ст.] / Исслед. центр по пробл. управления качеством подготовки спец-ов. – М., 1992. – 208 с.
2405. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
2406. Философские основы зарубежных направлений в языкознании. – М.: Наука, 1977. – 187 с.
2407. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л.Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
2408. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
2409. Философский словарь под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
2410. Философия языка: в границах и вне границ, в 2-х т. – Харьков, 1993. – 192 с. т. 1, 175 с. т. 2.
2411. Философия языка: в границах и вне границ. Т. 3-4. – Х.: Око, 1999. – 400 с.
2412. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. конспект лекцій. навч.посібник / А.С. Філіпенко. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.
2413. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій. Навчальний посібник / А.С. Філіпенко. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.
2414. Філософія. Підручник / За заг. ред. Горлача М., Кременя В., Рибалка В. – Харків: Консум, 2000. – 672 с.
2415. Філософія: Навч. посібник / Надольний І.Ф., Андрущенко В.П., Бойченко І.В., Розумний В.П. та ін. – К.: Вікар, 1999. – 624 с.

2416. Фицула Л.М. Педагогіка: Навч. посібник / Л.М. Фицула. – К., 2000. – 544 с.
2417. Флейшман Б.С. О методах математического моделирования сложных систем / Б.С. Флейшман, П.М. Брусиловский, Г.С. Розенберг // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982. – М., 1982. – С. 65–79.
2418. Флекенштейн Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М.: Попури, 2008. – 288 с.
2419. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. – Т 1. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 839 с.
2420. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Соч. – Т. 2. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 446 с.
2421. Флоренский П.А. Макрокосм и микрокосм / П.А. Флоренский // Богословские труды. – Сб. XXIV. – М.: Изд. Моск. Патриархии, 1983. – С. 230–241.
2422. Флэйк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флэйк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин; [пер. с англ.]. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.
2423. Фок В.А. Замечания к творческой автобиографии Альберта Эйнштейна / В.А.Фок // Эйнштейн и современная физика. – М., 1956. – С. 84–85.
2424. Фок В.А. Основы квантовой механики / В.А. Фок. – М.: Наука, 1976. – 378 с.
2425. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М., 2002. – 224 с.
2426. Фомберштейн К.Б. Рефлексотерапия в курортологии / К.Б. Фомберштейн. – К.: Здоровья, 1991. – 192 с.
2427. Фоменко А.Т. Наглядная геометрия и топология. Математические образы в реальном мире / А.Т. Фоменко. – М.: МГУ, 1992. – 432 с.
2428. Фомин Ю.А. Реальность невероятного / Ю.А. Фомин. – М.: Наука, 1990. – 208 с.
2429. Фоминский Л.П. Тайны мальтийского икса, или К теории движения / Л.П. Фоминский. – Черкассы: Відлуння, 1998. – 112 с.
2430. Фоминых Ю.Ф. Педагогика математики / Ю.Ф. Фоминых, Е.Г. Плотникова. – Пермь, 2000. – 460 с.
2431. Фомичева И.Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации / Тюм. гос. ун-т. / И.Г.Фомичева. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. – 255 с.
2432. Формальная логика. – Л.: Изд. ЛГУ, 1977. – 357 с.
2433. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
2434. Формування дослідницької культури молодих дослідників. Колективна монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 134 с.
2435. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
2436. Франтов Г.С. Единство мира природы / Г.С. Франтов. – СПб., 2004. – 272 с.
2437. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 447 с.
2438. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука., 1989. – 420 с.
2439. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. Период античной литературы / О.М. Фрейденберг. – Л.: Гослитиздат, 1936. – 454 с.
2440. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейдберг. – М.: Наука, 1978. – 680 с.
2441. Фреге Г. Основы арифметики: логико-математичне дослідження поняття числа / Г. Фреге. – К.: Port-Royal, 2000. – 142 с.
2442. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
2443. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1977. – 206 с.
2444. Фридман Л.М. Психологическая наука – учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
2445. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
2446. Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит / Б. Фрисселл. – К.: София, 1997. – 192 с.
2447. Фрейдмен Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: методика персонального и социального роста / Дж. Фрейдмен, Р. Фрейгер. – М., 1996. – 430 с.
2448. Фролов В.Н. Теория состояния систем / В.Н. Фролов. – К.: Леся, 2001. – 106 с.
2449. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме: Работы разных лет / И.Т. Фролов. – М.: Политиздат, 1989. – 599 с.
2450. Фролов С.С. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений / С.С. Фролов. – М.: Наука, 1994. – 256 с.
2451. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
2452. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
2453. Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов / Э. Фромм. – М.: Политиздат, 1989. – С. 143–221.
2454. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
2455. Фромм Э. Душа человека. / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
2456. Фрумкин М.Л. О педагогических задачах как средстве профессионального развития студентов / М.Л. Фрумкин // Движущие силы развития личности: Науч. труды. Сб. 33. – Тюмень, 1976. – С. 76-84.
2457. Фуко М. Археология знания / М. Фуко. – К., 1996. – 208 с.
2458. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – СПб., 1994. – 404 с.
2459. Фулдер С. Чеснок. Природный целитель / С. Фулдер, Дж. Блэквуд. – Одесса: Аспект, 1996. – 97 с.
2460. Фурман А.В. Проблемные ситуации в навчання / А.В. Фурман. – К., 1991. – 191 с.
2461. Хаббард Л. Дианетика. Современная наука душевного здоровья / Л. Хаббард. – М., 1993. – 576 с.
2462. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: AD MARGINEM, 1997. – 452 с.

2463. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
2464. Хайтун С.Д. Наукометрия. Состояние и перспективы / С.Д. Хайтун. – М.: Наука, 1983. – 344 с.
2465. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Пер. с англ. / Хакен Г. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
2466. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с.
2467. Халле М. О роли простоты в лингвистических описаниях / М. Халле // Новое в лингвистике, вып. 4. – М., 1965. – С. 34–47.
2468. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – 603 с.
2469. Харитонова В.А. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия / В.А. Харитонова, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков // Антропологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 44–48.
2470. Харитонов В.А. Интегральный підручник / В.А. Харитонов // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 29–38.
2471. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд. перераб. и доп. / И.Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
2472. Харланд С. Гиперактивный или сверходаренный (как помочь нестандартным детям) / С. Харланд. – М.: Весь, 2004. – 128 с.
2473. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация. Уч. пособие для студентов пед. Вузов / В.Н. Харькин. – М.: Педагогика, 1989. – 344 с.
2474. Хаттингтон Р. Столкновение цивилизаций / Р. Хаттингтон // Полис. – 1994. – №1. – С.33–48.
2475. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. Ред. и послесл. Г.М. Тавризян / Й. Хейзинга. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. – 464 с.
2476. Хеллер С. Монстры и волшебные палочки / С. Хеллер. – СПб.: Ювента, Ленато, 1994. – 252 с.
2477. Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.
2478. Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.
2479. Хесле В. Философия и экология. Перевод А.К.Судакова / В. Хесле. – М.: Наука, 1993. – 205 с.
2480. Хилл Т.И. Современные теории познания / Т.И. Хилл. – М.: Прогресс, 1965. – 533 с.
2481. Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б.Бондаревского / П.К. Холмогорцев. – М.: Педагогика, 1972. – С.109–128.
2482. Хокинг С. Виден ли конец теоретической физики? / С. Хокинг // Природа. – 1982. – № 5. – С. 48–56.
2483. Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. / С. Холл. – СПб.: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1913. – 90 с.
2484. Холл С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. Пер.с англ. Под ред. Л.Г. Оршанского- 2-е изд. / С. Холл. – Петроград: Изд-во "Школа и жизнь", 1920. – 32 с.
2485. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 392 с.
2486. Холтон Дж. Тематический анализ науки / Дж. Холтон. – М.: Прогресс, 1981. – 383 с.
2487. Хольнов С.Ю. Обратная связь, или Поводок для своей судьбы / С.Ю. Хольнов. – СПб.: Респекс, 2006. – 192 с.
2488. Хомич Е.В. Парадигма / Е.В. Хомич // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
2489. Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ "ХПИ", 2009. – С. 172–178.
2490. Хомич Л. Концептуальні основи організації виховної роботи професійно-технічних закладів / Л. Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 247–252.
2491. Хорни К. Наши внутренние конфликты: конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 320 с.
2492. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К.Хорни; [пер. с фр. В.Большакова]. – М.: Аккад. Проект, 2006. – 207 с.
2493. Хоружий С.С. Род или нерод? Заметки к онтологии виртуальности / С.С. Хоружий // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 53–68.
2494. Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К., 1992. – С. 3–36.
2495. Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Сост. М. Папуш. – М., 1995. – 302 с.
2496. Хронобиология и хрономедицина. – М.: Медицина, 1989. – 400 с.
2497. Хуторской А.В. Современная дидактика [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
2498. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В.Хуторской. – М.: Владос, 2000. – 320 с.
2499. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
2500. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 5–39.
2501. Цапкин В. Н. Личность как группа – группа как личность / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 4. – С. 11–28.

2502. Цапкин В.Н. Семиотический подход к проблеме бессознательного / В.Н. Цапкин // Бессознательное. Т. 1. – Новочеркасск: САГУНА, 1994. – С. 81–90.
2503. Цвейг С. Врачевание и психика. Ф.Месмер, М.Беккер-Эдди, З.Фрейд / С Цвейг. – СПб.: ТсОО "Гамма", 1992. – 240 с.
2504. Цветков В.Д. Ряды Фибоначчи и оптимальная организация сердечной деятельности млекопитающих / В.Д. Цветков. – Пушкино: НЦБИ АН СССР, 1984. – 19 с.
2505. Цветков В.Д. Сердце, золотое сечение и симметрия / В.Д. Цветков. – Пушкино: ПНЦ РАН, 1997. – 170 с.
2506. Цветков В.Д. Системная организация деятельности сердца млекопитающих / В.Д. Цветков. – Пушкино: ПНЦ РАН, 1993. – 134 с.
2507. Целикова В.В. Психологический механизм влияния на личность в культе / В.В. Целикова // Журнал практического психолога. – М.: Фолиум. – 1996. – № 5. – С. 71–75.
2508. Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
2509. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
2510. Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
2511. Цзен Н.В. Психотехнические игры в спорте / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М.: ФиС, 1985. – 161 с.
2512. Цивилизации. Вып. 5: Проблемы глобалистики и глобальной истории. – М.: Наука, 2002. – 239 с.
2513. Цивилизации. Вып. 6: Россия в в цивилизационной структуре Евразийского континента. – М.: Наука, 2004. – 243 с.
2514. Цивилизации. Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций. – М.: Наука, 2006. – 278 с.
2515. Цивилизация. Восхождение и слом: Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса. – М.: Наука, 2003. – 453 с.
2516. Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования формирования модели учителя / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174–183.
2517. Цикин В.А. Философский анализ проблем синергетики. Монография / В. А. Цикин. – Сумы : Слобожанщина. – 1997. – 146 с.
2518. Циклы природы и общества (Материалы IV Международной конференции), в 2-х ч. – Ставрополь: СГУ, 1996. – Ч.1. – 378 с.; ч. 2. – 176 с.
2519. Цимбалістий Б. Родина і душа народу // Українська душа. – К., 1992. – С.66–97.
2520. Циолковский К. Э. Монизм Вселенной // Русский космизм. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – С. 258–263.
2521. Цыркун И.И. Инновационная культура учителя-предметника: монография / И.И.Цыркун. – Мн.: Изд-во БГПУ им. М.Танка, 1996. – 186 с.
2522. Ч авчанидзе В.В. К квантово-волновой теории когерентного мозга / В.В. Чавчанидзе // Бионика. – К.: Наукова думка, 1973. – С. 102–112.
2523. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
2524. Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки) / В. Чалидзе. – М.: Терра, 1991. – 224 с.
2525. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки / О. В. Чалий. – К. : Знання, 2000. – 253 с.
2526. Чалий О.В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті / О.В. Чалий // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 158–171.
2527. Чалоян В. К. Восток-Запад / В.К. Чалоян. – М.: Наука, 1979. – 216 с.
2528. Части речи. Теория и типология. – М.: Наука, 1990.
2529. Чгандогья-упанишада. – М.: Наука, 1965. – 300 с.
2530. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Отв. ред. Е. С. Кубрякова. – М., 1991. – 240 с.
2531. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
2532. Чепиков В.Т. Единство целей, содержания и процессуальных основ воспитания / В.Т. Чепиков // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – №11. – С.48–51.
2533. Чепиков В.Т. Личностные качества школьников, механизмы их формирования и интеграции / В.Т. Чепиков // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 2. – С.33–41.
2534. Чепиков В.Т. Педагогика. Краткий учебный курс / В.Т.Чепиков. – М: Новое знание, 2003. –173 с.
2535. Чепиков, В.Т. Формирование и развитие личности: сущность, источники, механизмы / В.Т.Чепиков // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е- педагогические науки. – 2005. – № 5. – С.15–20.
2536. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: кн. Для учителя / И.М Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.
2537. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С.Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 204 с.
2538. Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного / И.Ю. Черепанова. – М.: КСП+, 1999. – 416 с.
2539. Черкасов Д. Стрoение и законы Вселенной. Методология / Д. Черкасов. – СПб.: Нева, 2002. – 319 с.
2540. Чернавский Д.С. Синергетика и информация: Динамическая теория информации / Д.С. Чернавский. – М.: Наука, 2001. – 244 с.
2541. Чернилевский Д.В. Технология обучения в средней специальной школе: Учеб. Пособие / Д.В. Чернилевский. – К.: Высшая школа, 1990. – 198 с.
2542. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

2543. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М.: МГТА, 2001. – 301 с.
2544. Черняк Ю.А. Простота сложного / Ю.А. Черняк. – М.: Знание, 1975. – 234 с.
2545. Черняк В.С. История. Логика. Наука / В.С. Черняк. – М.: Наука, 1986. – 372 с.
2546. Черри К. Человек и информация / К. Черри. – М.: Мир, 1972. – 368 с.
2547. Чертов Л.Ф. Знаковость: опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи / Л.Ф. Чертов. – СПб.: СПбГУ, 1993. – 388 с.
2548. Чесноков П.В. Неогумбольдтианство / П.В. Чесноков // Философские основы зарубежных направлений в языкознании. – М.: Наука, 1977. – С. 7–62.
2549. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 286 с.
2550. Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бур / А.Л. Чижевский. – М.: Мысль, 1973. – 367 с.
2551. Чижевский А.Л. Колыбель жизни и пульсы Вселенной / А.Л. Чижевский // Русский космизм. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – С. 317–327.
2552. Чижевский А.Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия / А.Л. Чижевский. – М.: Мысль, 1995. – 767 с.
2553. Чижевский А.Л. Физические факторы исторического процесса. Репринт 1924 г. / А.Л. Чижевский. – Калуга, 1993. – 72 с.
2554. Чижов Е.Б. Введение в философию математических пространств / Е.Б. Чижов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 296 с.
2555. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.
2556. Чистяков А.В. Философско-методологические основания конструктивной психологии / А.В. Чистяков // Вопросы саморазвития человека (междисциплинарный теоретико-методологический сборник). Вып. 1. – 1989. – С. 3–5.
2557. Читалин Н.А. Фундаментализация профессионального образования / Н.А. Читалин // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. – 2000. – № 2 (19). – С. 11–15.
2558. Чошанов М. А. Целостная технология формирования у учащихся интегративных способов деятельности / М. А. Чошанов // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 78–87.
2559. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов / Педагогика. – 1997. – № 2.
2560. Чудинов Э.М. Природа научной истины / Э.М. Чудинов. – М.: Наука, 1971. – 312 с.
2561. Чудинов Э.М. Проблема рациональности науки и строительные леса научной теории / Э.М. Чудинов // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. – М., 1986. – С. 115–130.
2562. Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
2563. Чучин-Русов А.Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание / А.Е. Чучин-Русов // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 3–14.
2564. Шабетник В.Д. Фрактальная физика. Наука о мироздании / В.Д. Шабетник. – М.:Тибр, 2000. – 416 с.
2565. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – М., 1993. – 181 с.
2566. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
2567. Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М., 1999. – 260 с.
2568. Шамардин В.Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем / В.Н. Шамардин // Педагогика. – 1995. – № 4. – С.36–42.
2569. Шапоренко П.Ф. Гармоническая соразмерность частей тела человека и принцип обобщенного золотого сечения // Морфология. – 1992. – Т. 103. – № 11–12. – С. 122–130.
2570. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
2571. Шапошникова В.И. Биоритмы – часы здоров'я / В.И. Шапошникова. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с.
2572. Шарданов А.Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Шарданов Анатолий Назарович. – Нальчик, 2004 – 165 с.
2573. Шарко В.Д. Ссучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителя і студентів. / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М.Богданова. – 220 с.
2574. Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергетический подход) / Ю.В. Шаронин. – М.: МГИУ, 1998. – 321 с.
2575. Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю.В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14–18.
2576. Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода / Ю.В. Шаронин // Школа. – 1996. – №4. – С. 47–51.
2577. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
2578. Шафрановский И. И. Симметрия в природе / И. И. Шафрановский. – Л.: Недра, 1985. – 168 с.
2579. Шахов В.И. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
2580. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе / И.Е.Шварц. – Пермь, 1971. – 304 с.
2581. Шварц И.Е. Экспериментальная разработка основ релаксации / И. Е. Шварц // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 63–71.
2582. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс-Универс, 1992. – 582 с.

2583. Швырев В.С. Понимание в структуре научного сознания / В.С. Швырев // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 8–24
2584. Швырев В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. – М.: Наука, 1983. – 232 с.
2585. Шевелев И. Ш. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии / И. Ш. Шевелев. – М.: Стройиздат, 1990. – 342 с.
2586. Шевелева С.С. Открытая модель образования : Синергетический подход / С. С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.
2587. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С.С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–133.
2588. Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А.Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.
2589. Шевченко В.І. Історія і теорія : синергетичний аспект / В. І. Шевченко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 201–207.
2590. Шевченко В.О. Універсальний природний цикл. Загальна інформаційно-ентропійна концепція систем, що розвиваються (якісний аспект) / В. О. Шевченко. – К. : Вища школа. – 1992. – 171 с.
2591. Шеллинг Ф. Система трансцендентального идеализма / Ф. Шеллинг. – Л.: Соцэкгиз, 1936. – 438 с.
2592. Шерозия А.Е. Психика. Сознание. Бессознательное. К обобщенной теории психологи / А.Е. Шерозия. – Тбилиси: Мецниерба, 1979. – 171 с.
2593. Шехтер М.С. К проблеме “свернутых” действий / М.С. Шехтер // Психологический журнал – 1995. – Т. 16. – 1995. – № 1. – С. 18–21.
2594. Шефер Г. Соотношение фундаментального и специального образования в университетах будущего / Г. Шефер // Высшее образование России. – 2004. – № 4. – С. 61–68.
2595. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 539 с.
2596. Шибутани Т. Я-концепция как персонификация. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б. Ольшанского / Т.Шибутани. – Ростов-на-Дону, 1988. – С. 193–212.
2597. Шилов С.Е. Риторическая теория числа / С.Е. Шилов. – М.: Наука, 2006. – 316 с.
2598. Шими́на А. Н. Философские основы образования : [монография] / А. Н. Шими́на. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 1999. – 118 с.
2599. Шинкарук В.И. Теория познания, логика и диалектика И. Канта / В.И. Шинкарук. – Киев: Наук, думка, 1974. – 336 с.
2600. Шипов Г.И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологи / Г.И. Шипов. – М.: Наука, 1997. – 450 с.
2601. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Е.Н.Шиянов, И.Б.Котова. – М.: Сфера, 1999. – 223 с.
2602. Шкабара И.Е. Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX–XVII вв.): монография / И.Е. Шкабара. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 444 с.
2603. Шкіль А. Місце України у двоподілі світу / А.Шкіль // Євразійський огляд. – К., 1996. – С. 23–18.
2604. Шкловский И. С. Вселенная. Жизнь. Разум / И. С. Шкловский. – М.: Наука, 1987. – 319 с.
2605. Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А.Н.Тубельского. – М.: Политекст, 1994. – 236 с.
2606. Шлемкевич М. Душа і пісня / М. Шлемкевич // Українська душа. – К 1996. – С. 110.
2607. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К. : МП Фенікс, 1992. – 168 с.
2608. Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.
2609. Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с.
2610. Шмальгаузен И.И. Пути и закономерности эволюционного процесса / И.И. Шмальгаузен. – М.: Наука, 1983. – 360 с.
2611. Шмальгаузен И.И. Факторы эволюции (теория стабилизирующего отбора) / И.И. Шмальгаузен. – М.-Л., Изд-во АН СССР, 16-я тип. треста Полиграфкнига в Москве, 1946. – 396 с.
2612. Шмелев И. П. Канон. Ритм, пропорция, гармония / И.П. Шмелев // Архитектура СССР. – 1979. – № 2. – С. 36–40.
2613. Шмелев И.П. Золотая симфония (кто такой Хеси-Ра?) / И.П. Шмелев // Проблемы русской и зарубежной архитектуры. – Л., 1988. – С. 75–91.
2614. Шмелев И.П. Солнце мертвых: Эпогея / И.П. Шмелев. – М.: Скифы, 1991. – 208 с.
2615. Шмелев И.П. Феномен Древнего Египта / И.П. Шмелев. – Минск, 1993. – 64 с.
2616. Шмелев И.П. Феномен структурной гармонии среды / И.П. Шмелев // Психология и архитектура, ч. 1 / И.П. Шмелев. – Таллин, 1983. – С. 176–180.
2617. Шопенгауэр А. Избранные произведения / А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с.
2618. Шостром Э. Анти-карнети, или Человек-манипулятор / Пер. с англ. А. Малышевой / Э. Шостром. – М.: Дубль-В, 1994. – 128 с.
2619. Шпенглер О. Закат Европы : В 2-х т. / О. Шпенглер. – Минск : Попурри, 1998. – Т. 1 : Образ и действительность. – 674 с.
2620. Шпенглер О. Закат Европы : В 2-х т. / О. Шпенглер. – Минск : Попурри, 1998. – Т. 2 : Всемирно-исторические перспективы. – 718 с.
2621. Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер. – Т. 1. – М.: Мысль, 1993. – 663 с.
2622. Шредингер Э. Пространственно-временная структура Вселенной / Э. Шредингер. – М.: Наука, 1986. – 224 с.
2623. Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.

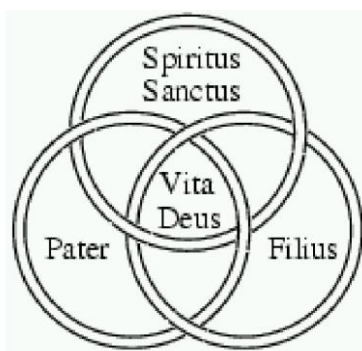
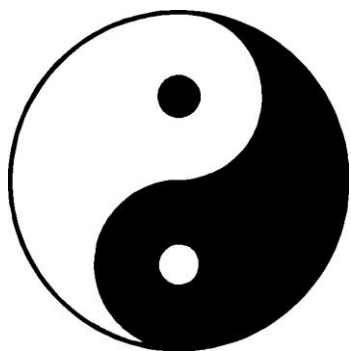
2624. Шрейдер Ю.А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания / Ю.А. Шрейдер // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С. 54–116.
2625. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики: Пер. с нем. / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 144 с.
2626. Штайнер Р. Очерк тайноведения / Р. Штайнер. – Л.: Эго, 1991. – 270 с.
2627. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
2628. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / А.В. Брушлинский и др. (ред. кол.); М.И. Шпильрейн, Т.А. Ребеко (пер. с нем.); РАН, Ин-т психологии / В. Штерн. – М.: Наука, 1998. – 336 с.
2629. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / А.П. Болтунов (авториз. пер. с нем.) / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.
2630. Штоль Г. Мифы классической древности / Г. Штоль. – М.: Высш. шк., 1993. Т. 1. – 272 с. Т. 2. – 299 с.
2631. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 269 с.
2632. Штофф В.А. Современные проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – Л.: Знание, 1975. – 40 с.
2633. Штофф В.А. Объяснение и понимание как методологические процедуры / В.А. Штофф В.А // Философские основания науки. – Вильнюс, 1982. – С. 125–128.
2634. Штульман Э.А. Методологический аппарат педагогических исследований / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 11.
2635. Штульман Э.А. Специфика методического эксперимента / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 3.
2636. Штульман Э.А. Функции эмпирических методов исследования / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1986. – № 3.
2637. Шубин А. Гармония истории: Введение в Теорию исторических аналогий / А. Шубин. – М., 1992. – 342 с.
2638. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания / В.С. Шубинский // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 37–43.
2639. Шубинский В.С. Формирование диалектического мышления у школьников. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
2640. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
2641. Шустров А.Г. Проблемы образования и духовной целостности в условиях цивилизации / А.Г. Шустров // Культура. Образование. Православие. – Ярославль, 1996. – С. 40–42.
2642. Шуцкий Ю.К. Китайская классическая “Книга Перемен” / Ю.К. Шуцкий. – М., 1960. – 424 с.; СПб.: Алетея, 1993. – 474 с.
2643. Щebetенко С.А. Я-концепция, эмпатия и психологическая близость в отношениях читателя к литературным персонажам // Дисс. канд. психол. наук. – 19. 00. 01 – общая психология, психология личности, история психологии / Щebetенко Сергей Александрович. – Пермь, 2004. – 162 с.
2644. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.
2645. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа. Культура. Политика, 1997. – 656 с.
2646. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / П.Г. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – 224 с.
2647. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент. 1993. – 156 с.
2648. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.
2649. Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки. / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т.7. – М.: Путь, 2004. – 400 с.
2650. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. В 3-х кн. Кн.1. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971г. – М.: Вост. лит., 2005. – 463 с.
2651. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. В 3-х кн. Кн.2: Понимание и мышление. Смысл и содержание: 7 лекций 1972г. – М.: Вост. лит., 2006. – 353 с.
2652. Щербаков А.С. Самоорганизация материи в неживой природе : Филос. аспекты синергетики / А.С. Щербаков. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 109 с.
2653. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – С. 24–39.
2654. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
2655. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
2656. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии: уч. пособие для педвузов и сред. пед. учеб. завед. / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 250 с.
2657. Эйген М. Гиперцикл. Принципы организации макромолекул / М. Эйген, П. Шустер. – М.: Мир, 1982. – 272 с.
2658. Эйген М. Самоорганизация материи и эволюция биологических макромолекул / М. Эйген. – М.: Мир, 1973. – 216 с.
2659. Эйнштейн А. Физика и реальность / А. Эйнштейн. – М.: Мир, 1965. – 359 с.
2660. Экстремальные принципы в биологии и физиологии / М.А. Ханин, Н.Ф. Дорфман, И.Б. Бухаров, В.Г. Левадный. – М.: Наука, 1978. – 256 с.

2661. Элиаде М. Миф о вечном возвращении (архетипы и повторение) // Космос и история (избр. работы) / Пер. с фр. / М. Элиаде. – М.: Прогресс, 1987. С. 27-144.
2662. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.
2663. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2664. Энгельгардт В.А. О некоторых атрибутах жизни: Иерархия, интеграция, узнавание // Современное естествознание и материалистическая диалектика / В.А.Эндельгардт. – М.: Наука, 1977. – С. 328–350.
2665. Эндельгардт В.А. Познание явлений жизни / В.А.Эндельгардт. – М. : Наука, 1984. – 297 с.
2666. Энциклопедия Индиго: Теория и практика общения с Новыми Детьми / Пер. с нем. – М.: ООО Издательство "София", 2007. – 288 с.
2667. Энциклопедия мистицизма. – СПб.: Литера, 1996. – 479 с.
2668. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батыша. – Т.3. – М.: АЛО, 1999. – 488 с.
2669. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П. М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – 240 с.
2670. Эриксон Э. Детство и отрочество / Э. Эриксон. – СПб: Ленато АСТ, фонд “Университетская книга”, 1996. – 560 с.
2671. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
2672. Эрмаи Л. Генетика поведения и эволюция / Л. Эрмаи, П. Парсон. – М.: Мир, 1984. – 566 с.
2673. Эспинас А. Социальная жизнь животных: Опыт сравнительной психологии с прибавлением краткой истории социологии / А. Эспинас. – СПб.: Тип. д-ра М. А. Хана, 1882. – 496 с.
2674. Эткинд А.М. От свойств к взаимодействиям: становление системной ориентации в психологии личности / А.М. Эткинд // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982. – М., 1982. – С. 284–300.
2675. Этна Ё. Теория нечетких решений / Ё. Этна // Нечеткие множества и теория возможностей: последние исследования. – М. : Радио и связь, 1986. – С. 301–312.
2676. Этуотер П.М.Х. За пределами детей Индиго: Новые дети и наступление новой эры / П.М.Х. Этуотер. – М.: София, 2006. – 320 с.
2677. Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 164–179.
2678. Эшби У. Введение в кибернетику / У. Эшби. – М.: ИЛ, 1959. – 450 с.
2679. Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
2680. Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли / Юдакин А.П. – М.: Наука, 1984. – 198 с.
2681. Юдин В.И. Развитие профессиональной компетентности учителя в процессе освоения вариативных педагогических технологий : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Юдин Владимир Иванович. – СПб., 1996. – 170 с.
2682. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности : Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
2683. Юдин Б.Г. Понимание и эксперимент в естествознании / Б.Г. Юдин // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 145–159
2684. Юзвак Ж.М. Духовність: психологічні аспекти / Ж.М. Юзвак // Українська психологія: сучасний потенціал : матер. 4-х Костюківських читань 25 вересня 1996 р. – Вид-во Док-К, 1996. – Т. 3. – С. 373–378.
2685. Юм Д. Трактат о человеческой природе: Пер. с англ. / Д. Юм. – Мн.: ООО “Попурри”, 1998. – 720 с.
2686. Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М.Руткевича / К.Г. Юнг. – М, 1991. – 304 с.
2687. Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философий / К.Г. Юнг. – М.: Медиум, 1994. – 255 с.
2688. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души: Пер. с нем. / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 336 с.
2689. Юрженко Л.В. Синергетика соціокультурного процесу : соціологічний аналіз : дис... канд. соціол. наук : 22.00.03 / НАН України; Інститут соціології / Юрженко Лілія Вікторівна. – К., 2000. – 184 с.
2690. Юсов Б. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва / Б. Юсов // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С.40–41.
2691. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Педагогика, 1991. – 340 с.
2692. Ягупов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики / В.В. Ягупов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Х. : НТУ ХМІ, 2002. – С. 330–339.
2693. Ядов В.А. Социологические исследования. Методология и методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 239 с.
2694. Язык и моделирование социального взаимодействия: Переводы / Сост. В.М. Сергеева, П.Б. Паршина; Общ. ред. В.В. Петрова. – М., 1987. – 464 с.
2695. Языкознание. Филология // Универсальная десятичная классификация. Естественные и технические науки. Новое в УДК. – М., 1974. – С. 77–88.
2696. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С.39–47.
2697. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М: Сентябрь, 1996. – 226 с.
2698. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

2699. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника : Психологический очерк / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 291 с.
2700. Яковець Н.І. Парадигмальні зміни в педагогічній науці на зламі сторіч : досвід Росії та України / Н.І. Яковець // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – № 2. – С.60–63.
2701. Якубова Л.А. Методика розв'язання проблемних завдань як засіб розвитку творчих здібностей школяра / Л.А. Якубова // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 97–103.
2702. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства для преподавателей и студентов вузов и колледжей. – Учебное пособие / С.Д. Якушева. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 230 с.
2703. Ямбург Е. Педагогическая философия адаптивной модели школы / Е. Ямбург // Мир образования. – М. : Педагогика, 1996. – С. 46–53.
2704. Янг. Э. Принципы самоорганизации : Синергетика и будущее: Пер. с англ. / Э. Янг. – СПб.: ОРИС, 1991. – 210 с.
2705. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів. – Мюнхен, 1993. – С. 164–166
2706. Янков М. Материя и информация / М. Янков. – М.: Прогресс, 1979. – 336 с.
2707. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я.Ярема // Збірник “Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938.– С. 16–18.
2708. Яременко О. Політичні уподобання українців як чинник впливу на політичні процеси / О. Яременко, М. Міщенко // Політична думка. – 2000. – № 1. – С. 30–38.
2709. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / М.Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 5–11.
2710. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд, дораб. / М.Г. Ярошевский.– М.: Мысль, 1985. – 575 с.
2711. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
2712. Яцкевич В.В. Диалектика оптимального выбора / В.В. Яцкевич. – К. : Наукова думка, 1990. – 96 с.
2713. Amoroso R.L. Consciousness, A Radical definition: Substance Dualism Solves The Hard Problem / R.L. Amoroso // Science and The Primacy of Consciousness. The Noetic Press, Orinda. CA USA, 2000. – P. 4–54.
2714. Bacon F. De Dignitate and the Great Pretauration, Vol. 4. The Collected Works of Francis Bacon, eds. J. Spedding, L. Ellis and D. D. Heath / F. Bacon. –Longmans Green, 1980. – 456 p.
2715. Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – N. Y.: Holt Rhinehart & Winson, 1969.
2716. Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.
2717. Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture / R. Benedict // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.
2718. Bennis W. A theory of group development / W. Bennis, H. Shepard // Human relations// – 1956. – № 4. – P. 415–437.
2719. Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery / I. Berg. – Boston: Beacon Press, 1971.
2720. Berlyne D.E. Structure and Direction in Thinking. Review by: Bernard D. Fine Author Information. By D. E. Berlyne / D.E. Berlyne. – New York: John Wiley & Sons, Inc., 1965. – 378 p.
2721. Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.
2722. Bettelheim B. The informed heart / B. Bettelheim. N-Y: Free press, 1960.
2723. Blanshard B. The Nature of Thought / B. Blanshard. – N. Y., 1941, vol. 2. – P. 261.
2724. Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegal Paul, 1980. – 220 p.
2725. Bono E. de. Das Sechsfarben-Denken. Ein neues Trainingsmodell. – Dusseldorf, 1989. – 207 S.
2726. Brown N. Duty as Truth in Rigveda / N. Brown. – Leiden: India Major, 1972. – P. 57-67.
2727. Cannon W.B. The wisdom of the body / W.B. Cannon. - N.Y.: W.W. Norton & Company, inc., 1939. – 333 p.
2728. Capra F. The Web of Life / F. Capra. – N.Y.: Anchor, 1997. – 456 p.
2729. Charman D.K. The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists / D.K. Charman // Cortex vol.17, № 3, 1981.– P. 453–458.
2730. Chiang Kanzhen. Experiments with Auras (Bioelectromagnetic Field). / Kanzhen Chiang. – Aura-Z. Vol. 1, № 3, 1993; Nexus, Vol. 3, № 1, 1995. – P. 39–44.
2731. Cohen M. J. Reconnecting with nature: Finding wellness through restoring your bond with the Earth / M.J. Cohen. – Corvallis, O.R., 1997. – 678 p.
2732. Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient / N. Cousins. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 295 p.
2733. Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention / M. Csikszentmihalyi. – N. Y.: Harper Perennial, 1997.
2734. Dallet J. Theories of dream function / J. Dallet // Psychological Bulletin, 6, 1973. – P. 408–416.
2735. Derrida J. Afterward: Toward an Ethic of Discussion / J. Derrida // Limited Inc. – Evanston, 1988. – 345 p.
2736. Dewey J. Experience and Nature / J. Dewey. – N. Y., 1958. – 445 p.
2737. Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.
2738. Dimond S.J. Difference in the Vigilance performance of the Right and Left Hemispheres / S.J. Dimond, J.G. Beaumont // Cortex, № 9, 1973. – P. 258–262.
2739. Ditchburn. R. W. Eye-Movements and Visual Perception. Clarendon (Oxford University Press), New York, 1973. – 422 p.
2740. Dubois J. et C. Introduction a la lexicographie: Le dictionnaire. – Paris, 1971. – 217 p.
2741. Duhring E. Logik und Wissenschaftstheorie. Denkerisches Gesamtsystem verstandessouveraener Geisteshaltung. 2. durchgearb. und verm. Aufl. / E. Duhring. – Leipzig : T. Thomas, 1905. – 632 s.
2742. Dunbar H.F. Psychosomatic Diagnosis, P.B. Hoeber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.

2743. Eysenck H.J. *The Structure of Human Personality* / H.J. Eysenck. – London, New-York, 1953. – P. 2.
2744. Eysenck H.J. *Genius. The natural history of creativity* / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.
2745. Eysenck H.J. *Asrtology: Science or Superstition?* / H.J. Eysenck, D.K. Nias. – London: Maurice Temple Smith Ltd., 1982.
2746. Elander J. *Behavioral Correlates of Individual Differences in Road-Traffic Crash Risk: An examination of Methods and Findings* / J. Elander, R. West, D. French // *Psychological Bullitine by American Psychological Association*, vol. 113 (March, 1993). – P. 279–294
2747. Fechner G.T. *Vorschule der Asthetik*. Leipzig: Breitkopf und Hartel, 1897 / G.T. Fechner. – 264 s.
2748. Festinger L. *A theory of cognitive dissonance* / L. Festinger. – Standford, 1957, N. Y., 1964. – 291 p.
2749. Flor-Henry P. *Cerebral aspects of the organic response normal and deviational* / P. Flor-Henry // *Third International Congress of Medical Psychology*. – Rome, 1978. – P. 456–470.
2750. Frege G. *Begriffsschrift, eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens* / G. Frege. – Halle: Kraemer, 1979. – 204 s.
2751. Frege G. *Schriften zur Logik. Aus dem Nachlass* / G. Frege. – Berlin, , Akad, 1973. – 310 s.
2752. Fromm E. *Beyond the Chains of Illusion: My Encounter With Marx and Freud* / E. Fromm. – N.Y.: Simon and Schuster, 1962. – P. 178–180.
2753. Fung Yu-lan. *A Short History of Chinese Philosophy* / Yu-lan Fung. – N. Y.: Macmillan, 1958. – P. 112.
2754. Gavin W.J. *Russian and American: A philosophical comparison* / W.J. Gavin, T.J.Blakeley. – Boston: D. Reidel Publ. Ck., 1976. – 201 p.
2755. Gevins A.S. *Laterize Cognitive Processes and Electroencephalogram* / A.S. Gevins, J.C. Doyle, R.C. Schaffer // *Science*, № 270, 1980. – P. 1006–1007.
2756. Greenberg R. *Cutting the REM nerve: An approach to the adaptive role of REM sleep* / R. Greenberg, C. Pearlman // *Perspectives in Biology and Medicine*, 17, 1974. – P. 523–521.
2757. Croce B. *La storia come pensiero e come azione* / B. Croce. – Bari, 1973.
2758. Gouthe W. *Sämliche Werke in 6 Bändän. Bd. 1.* / W. Gouthe. – Stuttgart, 1893. – S. 246.
2759. Habermas I. *Theorie der Kommunikativen Handelns* / I. Habermas. – F/M., 1981, bd. 2. – S. 81–82.
2760. Hadot Pierre *Exercicex spirituels et philosophie antique* // *Etudes augustiniennes*, 1981.
2761. Harry J. *Deferminization and social class* / J. Harry // *Arch. Sex. Behav.*, 1985. vol. 14. – P. 1–12.
2762. Heiss R. *Wesen und Formen der Dialektik* / R. Heiss. – Koln – Berlin, 1959. – S. 176–177.
2763. Held R. 1963. *Motor-Sensory Feedback and the Geometry of Visual Space* / R. Held, J. Rekosh // *Science*, 141. – P. 722–723.
2764. Hempel C.G. *The Empiricist Criterion of Meaning* / C.G. Hempel // *Logical Positivism*. – edited by Ayer A.J.— N.Y.: The Free Press, 1959. – 455 pp.
2765. Hess E.H. 1956. *Space Perception in the Chick* / E.H. Hess // *Sci. Amer.*, 1956, 71–80.
2766. Hobson J.A. *The brain as a dream–state generator: An activation–synthesis hypothesis of the dream process* / J.A. Hobson, R.W. McCarley // *American Journal of Psychiatry*, 134, 1977. – P. 1334–1248.
2767. Ikeda D. *A lasting peace* / D. Ikeda. – N. Y.: Tokyo: Weatherhill, 1981. – 302 p.
2768. John R. *Margins oof reality: The role of consciousness in the physical world* / R. John, D. Dunne. – Dan Diego; etc.: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1987. – 415 p.
2769. Laing R.D. *The Politics of Experience* / R.D. Laing. – N. Y.: Ballantine, 1968.
2770. Laing R.D. *The Voice of Experience* / R.D. Laing. – N. Y.: Pantheon, 1982.
2771. Lao Tzu *Tao Te Ching* / Tzu Lao. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36.
2772. Lecky P. *Self Consistency* / P. Lecky. – N. Y. : Island Press, 1975. – P. 138–148.
2773. Lee J.A. *A typology of styles of loving* / J.A. Lee // *Personality and Social Psychology. Bull.*, 1977, vol. 3. – P. 173–182.
2774. Lefebvre G. *La naissance de l'historiographie moderne* / G. Lefebvre. – Paris, 1971. – 350 p.
2775. Lewin K. *Resolving Social Conflicts* / K. Lewin. – N. Y.: Mc-Graw Hill, 1948. – 232 p.
2776. Lovelock J. *Gaia: A New Look at Life on Earth* / J. Lovelock. – N. Y.: Oxford UniverwityPress, 1979.
2777. Lorenzer A. *Sprachenerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse* / A. Lorenzer. – Frankfurt/M., 1973. – S. 117.
2778. Lukacs G. *A heidelbergi muveszetfilozogia es esztetika* / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.
2779. Lupasco S. *Logique et contradiction* / S. Lupasco. – Paris, 1947. – Ch. 5.
2780. Madsen K.B. *Theories of motivation. An overview and a thynthesis* // V.R. Jones (ed.) *Human motivation* / K.B. Madsen. – Lincoln, 1965.
2781. Maslow A.H. *The Farther Reaches of Human Nature* / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.
2782. Moreno J. L. *Die Grundlage der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* / J. L. Moreno. – Kùln und Oplanden, 1967. – S. 445–449.
2783. Murphy M. *Contemporary meditation research* / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
2784. Oppenheimer J.R. *Science and the Commn Understanding* / J.R. Oppenheimer. – N. Y.: New York: Simon and Schuster, 1954. – 221 p.
2785. Pauli W. *The Influence of Archetypal Edeas on the Scientific Theories of Kepler* / W. Pauli // *The Interpretation of nature and the Psyche*. – N. Y.: Bollingen Series LI. Panthon, 1955.
2786. Phillips D.P. *Suicide, motor vehicle fatalities, and the mass media: Evidence toward a theory of suggestion* / D.P. Phillips // *American Journal of Sociology*, 84, 1979. – P. 1150–1174.
2787. Pribram K. *The brain* / K. Pribram // *Millinnium*. – Los Angeles: J. I. Tarcher Inc., 1981. – P. 91–104.
2788. Rashevsky N. *Mathematical biophisics. Physico-mathematical foundations of biology* / N. Rashevsky. – N.Y.:Dover. 1960. Vol. II. – 462 p.

2789. Reitman W.R. *Cognition and Thought: An Information-Processing Approach* / W.R. Reitman. – N.Y.: Wiley, 1965.
2790. Robertson G. *Neuropsychological Contributions to Theories of Part/Whole Organization* / G. Robertson, R. Lamb // *Cognitive Psychology*. – 1991. – Vol. 23. – № 2. – P. 299–310.
2791. Roszak T. *Person/Planet* / T. Roszak. – N. Y.: Doubleday Anchor Books, 1978.
2792. Russell P. *The Brain Book* / P. Russell. – N. Y.: Penguin Books, 1979. – 270 p.
2793. Russell P. *The Global Brain: Speculations on the Evolutionary Leap to Planetary Consciousness* / P. Russell. – Los Angeles, CA: J. P. Tarcher, 1983.
2794. Sagan C. *The Dragons of Eden* / C. Sagan. – N. Y.: Random House, 1977. – 346 p.
2795. Sapir E. *A Study in Phonetic Symbolism* / E. Sapir // *Journal Exp. Psychol*, N. 12, 1929. – P. 225–239.
2796. Schutz W. *The Ego, FIRO theory and the leader as completer* / W. Schutz // Samovar L. et al (eds.) *Leadership and interpersonal behavior*. – N. Y., 1961.
2797. Sheldrake R.A. *New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation* / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.
2798. *Similarity and dimensional methods in biology* // *Science*. – 1962. – V. 137. – № 3525. – P. 205–212.
2799. Snyder F.W. *Vision With Spatial Inversion* / F.W. Snyder, N.H. Pronko // *Wichita: University of Wichita*, 1952. – P. 46–67.
2800. Sparrow G.S. *Lucid dreaming: the dawning of the clear light* / G.S. Sparrow. – Virginia Beach: ARE Press, 1976. – P. 26–27.
2801. Staines J.W. *The self picture as a factor in the classroom* / J.W. Staines // *British Journal of Educational Psychology*. – 1958. – 28, 2. – P. 97–111.
2802. Steshenko V. *Some aspects of the Demographic Sitation in Ukraine: Reproductive Health and Family Planning* / V. Steshenko, T. Irkina. – Kyiv, 1999. – 31 p.
2803. Stratton G.M. *Vision Without Inversion of the Retinal image* / G.M. Stratton // *Psychol. Rev.*, 4, 1897. – P. 341–360.
2804. Suchorzewski L. *Jak sie do tego zabrac, czyli spor o metode* / L. Suchorzewski // *Jak zostac poliglota*. – Warszawa, 1983. – S. 92–137.
2805. Suzuki D.T. *On Indian Mahayana Buddhism* (ed. E. Conze) / D.T. Suzuki. – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.
2806. Sytich A. *The Emergence of the Transpersonal Orientation: F Personal Account* / A. Sytich // *The Journal of Transpersonal Psychology*. – 1976. – № 1.
2807. Tennov D. *Love and Limerence. The Experience of being in Love* / D. Tennov. – New York : Stein&Day, 1979. – 357 p.
2808. *The Yoga of the Dream State* / Evans-Wentz W. Y. (ed). – N. Y.: Julian Press, 1964. – P. 221.
2809. Thompson D.W. *On Grows and Form* / D.W. Thompson. – Cambridge, 1942. – 1119 p.
2810. Tulku T. *Openness Mind* / T. Tulku. – Berkley: Dharma Publishing, 1978. – P. 74–77.
2811. Vails S. *The Metaphors of Consciousness* / S. Vails, R. Eस्कartsberg. – N. Y., 1981.
2812. Vealey R.S. *Imagery Training for Performance Enhancement* / R.S. Vealey // *Applied Sport Psychology* / Ed. J. M. Williams. – Palo Alto, Calif: Mayfield Publishing. – P. 209–234.
2813. Voznyuk O. V. *Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being : monograph* / O. V. Voznyuk, L. M. Ovander, O. R. Tychyna. – Zhytomyr : Volyn, 1997. – 132 p.
2814. Wheeler J.A. *Assesment of the Everett's "Relative State" Formulation of Quantum Theory* / J.A. Wheeler // *Rev. Mod. Phys.* 1957. – Vol. 29. – № 3. – P. 34–46.
2815. Williams L. *Teaching for the two-sided brain* / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983 – 345 p.
2816. Wolpe J. *The practice of behavioral therapy* / J. Wolpe. – N.-Y.: Pergamon Press, 1973.
2817. Young A. *The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness* / A. Young. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.
2818. Zeising A. *Aesthetische Forschungen* / A. Zeising. – Frankfurt a.M., 1855. – 568 s.
2819. Zeising A. *Neue Lehre von den Proportionen des menschlichen Körpers* / A. Zeising. – Leipzig, 1854. – 457 s.
2820. Zeman I. *Pozanani a informace. Gnoseologicke problemy kybernetiky*. Nakladatelstvi Ceskoslovenska Akademia Ved. / I. Zeman. – Praha, 1962.



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ВОЗНЮК Олександр Васильович
ДУБАСЕНЮК Олександра Антонівна**

**ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
У СИСТЕМІ ОСВІТИ:
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД**

Монографія

Технічний редактор
Комп'ютерний набір, верстка
Коректор
Дизайн обкладинки

Олександр Вознюк
Олександр Вознюк
Олександра Дубасенюк
Сергій Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 21.12.09. Формат 60x90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 86.0. Обл. вид. арк. 65.0. Наклад 300. Зам. 287.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua