

ВОЗНІЮК О.В.

ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГЕТИКА:

ГЕНЕЗА, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА



ВОЗНЮК О.В.

**ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГЕТИКА:
ГЕНЕЗА, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Житомир
Вид-во ЖДУ імені Івана Франка
2012**

УДК 371.2 (09)
ББК 11.122
В64

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 1 від 27.01.2012 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України;

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

Євтух М. Б., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої школи НАПН України;

Зязюн І. А., доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Ничкало Н. Г., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

О.В. Вознюк

В64

Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.

ISBN 978-966-485-124-1

У монографії на основі системного аналізу та універсальної теоретико-методологічної схеми, яка реалізує рух думки від всезагального до особливого, а від нього до одиничного, обґрунтовується новітній напрям психолого-педагогічної науки – педагогічна синергетика. Аналізуються синергетична парадигма пізнання світу, становлення та головні риси педагогічної синергетики – новітньої форми педагогічної рефлексії, яка осмислює, проектує та оптимізує педагогічні системи на основі синергетичних принципів, вивчає відомі педагогічні системи щодо наявності у них синергетичних рис. Розглядаються історико-соціетальні засади українського народу та його сучасна цивілізаційна роль.

Адресується науковцям, викладачам, студентам вищих навчальних закладів.

**УДК 371.2 (09)
ББК 11.122**

ISBN 978-966-485-124-1

© Вознюк О.В., 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА ПІЗНАННЯ СВІТУ	22
1.1. Парадигма як форма організації наукового знання.	22
1.2. Особливості педагогічних парадигм	27
1.3. Теоретико-логічні підстави побудови синергетичної парадигми педагогіки.....	76
1.4. Парадигмально-світоглядні ресурси синергетики як своєрідної міждисциплінарної рефлексії	80
1.5. Термінологічний апарат синергетики.....	86
1.6. Онтологія синергетики: біфуркації, атрактори, ентропія, дисипативні структури, автопоезис, фрактальна геометрія	92
1.7. Системний аспект синергетичної парадигми	103
1.8. Універсальна синергетична парадигма розвитку	118
1.9. Теорія критичних явищ.....	169
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ	178
2.1. Головні особливості педагогічної синергетики	178
2.2. Синергетичний підхід як метод аналізу освітніх систем	185
2.3. Аналіз синергетично орієнтованої педагогічної думки, спрямованої на синергізацію освітніх систем: головні напрями використання синергетичного підходу до аналізу й оптимізації освітніх процесів	195
2.4. Методологічні та парадигмальні наслідки впровадження синергетичного підходу у педагогіку.....	204
2.5. Критеріальні ознаки виявлення синергетичних рис та ресурсів педагогічних систем та основні принципи їх синергізації	206
РОЗДІЛ 3. ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ЇХ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ	215
3.1. Синергетичні закономірності розвитку освіти й педагогічної думки.....	215
3.2. Розвиток педагогічної думки на локальному рівні	216
3.3. Синергетична модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти та вітчизняної педагогічної думки.....	219
3.4. Синергетичні напрями педагогічної думки другої половини ХХ століття.....	222
3.5. Аналіз імпліцитних синергетичних аспектів у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття.....	244

РОЗДІЛ 4. СИНЕРГЕТИЧНІ ІМПЛІКАЦІЇ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	268
4.1. Фрактально-голограмний, системно-синергетичний підхід до побудови соціально-педагогічного середовища: теорія і практика	268
4.2. Методи супернавчання	278
4.3. Синергетичні засади організації знань у системі освіти.....	296
4.4. Синергетична парадигма як чинник виявлення педагогічних міфів.....	313
4.5. Дослідження категоріально-поняттєвого поля креативної освіти.....	328
4.6. Казково-метафоричний ресурс формування наукового світогляду учасників освітнього процесу	338
4.7. Обґрунтування комплексної логіко-евристичної педагогіки	345
4.8. Фрактальний підхід до аналізу педагогічної дійсності та професійної компетентності сучасного фахівця	359
4.9. Ноосферний підхід до організації психолого-педагогічного середовища	394
4.10. Психолого-педагогічні механізми розвитку особистості як творчої трансцендентної сутності.....	403
4.11. Духовні орієнтири людини	420
4.12. Формування волі, саморегулятивних умінь та інших важливих особистісних новоутворень	439
4.13. Синергетичні засади гармонізації особистості.....	442
4.14. Механізми розвитку особистості у контексті педагогіки життєвих фактів...	473
4.15. Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов	501
4.16. Розвиток нелінійного парадоксально-діалектичного мислення – найголовніший пріоритет педагогічної синергетики	523
4.17. Специфіка навчально-виховних метаморфоз та життєвих фактів	548
РОЗДІЛ 5. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ В АНАЛІЗІ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ	576
5.1. Синергетичні засади керування соціально-економічними системами.....	576
5.2. Фундаментальні принципи самоорганізації соціумів	580
5.3. Геокліматичні особливості існування етносів та їх геополітика. Концепція квантової економіки у контексті синергетики	594
5.4. Морально-екологічні засади суспільного розвитку	602
5.5. Соціально-психологічні механізми маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю	610
5.6. Універсальна теорія впливу і підходи до подолання конфлікту та агресії	630
5.7. Проблема військових конфліктів і воєн та нелінійний метод передбачення історичних подій.....	640
5.8. Історико-соціетальні засади духовності українського народу та його сучасна цивілізаційна роль.....	648
ВИСНОВКИ	673
ДОДАТОК А. Хронологічний список вітчизняних, деяких закордонних психолого-педагогічних та визначних гуманітарних і природничих праць, де використовується методологія синергетики та системного аналізу (1958-2005 рр.).....	681
ДОДАТОК Б. Найбільш впливові авторські педагогічні системи, де синергетичний ресурс є імпліцитно вираженим.....	695
ДОДАТОК В. Головні тенденції та відповідні їм парадигми, методичні напрямки, авторські школи вітчизняної освіти й педагогічної думки та педагогічної думки пострадянського простору другої половини ХХ століття.....	704

ВСТУП

Розвиток сучасної педагогічної теорії і практики характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України. У них 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 динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

На початку XX 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.

У книзі *"Освіта і праця – велике пограбування століття"* Айвор Берг (США) наводить результати досліджень і окремі факти, які переконують у тому, що **успіхи в освіті жодною мірою не ведуть до більшої ефективності в праці**, тобто причини, що впливають на робочий процес, слід шукати в інших сторонах і аспектах особистості і її оточення¹. У зв'язку з цим П.Вайцвайг пише: "Багато шкіл і коледжів, на жаль, не готують випускників до реального життя. Люди лише одержують свідоцтво про освіту, що не відображає рівень їх знань. Сучасні методи навчання незграбні і архаїчні, вони засновані на помилкових засадах: голови учнів забуваються заздалегідь відібраним інформаційним матеріалом в певному контексті, замість того щоб надихнути і спрямувати їх серця і думки до незалежного сприйняття знань в атмосфері довіри, свободи і реальної відповідальності перед навколишнім світом. Недивні тому і результати численних щорічних опитів, які засвідчили, що значна кількість випускників коледжів всіх віків за минулі дванадцять місяців не прочитала жодної книги. Школа викликала у них лише огиду до навчання. Інститути освіти не роблять нічого для того, щоб розвинути в молодій людині елементарні якості, необхідні для повного, активного і змістовного життя; я маю на увазі мужність, співчуття, терпіння, усвідомлення дійсної шкали цінностей і ідеалів, уміння спостерігати, роздумувати, прагнення пізнати себе, тонкість сприйняття, творчу активність, винахідливість, любов до всього живого і пошану до закону"².

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"³.

Саме тому можна констатувати певні відмінності в підходах до аналізу системи освіти (яка може розглядатися як соціальна, гуманітарна, 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. Громыко, кризу сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана, передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозуміло залишається сама місія і призначенням педагога, оскільки не зрозуміло, **які продукти має створювати освіта**⁴. Відтак, ціннісно-сміслова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх

¹ Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery. – Boston: Beacon Press, 1971.

² Вайцвайг П. Десять заповідей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 85.

³ Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

⁴ 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.; Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.; 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.

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 поліпарадигмальність⁵. І.А. Зязюн наголошує на існуванні "безкінечної" різноманітності педагогічних концепцій, технологій, методик, систем⁶.

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабко і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і невідповідними перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці"⁷.

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 одного 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"⁸.

Як пише І.А.Зязюн, "система освіти, моральна функція якої на сучасному етапі полягає в тому, щоб збагатити її гуманістичною культурою, явно не встигає за технічним прогресом, відстає (що в принципі доказово) у своєму розвитку. Щоб успішно протистояти технологічному "валу", вона повинна стати більш ефективною і економною, а отже цілеспрямовано продовжувати поступ шляхом власної технологізації. Серед великої кількості технологій педагогічні відносяться до винятків, здатних примножувати "інструменти стримування" і, працюючи на моральний потенціал суспільства, збільшувати сподівання на його виживання і прогрес"⁹.

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 освіті¹⁰ засвідчує, що кардинальна зміна пріоритетів сучасної освіти позначається на **декларації десятиків 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, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх категорій дітей, зокрема і з вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), креативно-педагогічна, 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, рефлексивна, гуманістично-рефлексивна, дослідницька, активістська, проблемоцентристська, критично-мисленнєва, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча*,

⁵ Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. В 2 ч.: Учебное пособие / В.В. Горбачев. – М.: Издательство МГУП, 2000. – 274 с. – 91-92. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. Громыко, В. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков. // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 31–37.

⁶ Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.

⁷ Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.

⁸ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

⁹ Зязюн І. А. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового осмислення педагогічної освітньо-виховної проблематики // Філософія педагогічної дії: монографія. – К.: Черкаси, 2008. – С. 40.

¹⁰ 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.; 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.; 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.; 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.; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.; Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.; 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.

синергетична та акмесинергетична, 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 понад 500 різних педагогічних технологій, які виокремлює Г.К. Селевко у своїй фундаментальній двохтомній праці "Енциклопедія педагогічних технологій" (2006 р.)¹¹, 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. Бега, В.П. Бега, В.Ю. Бикова, С.І. Болтвіця, В.І. Бондара, Г.П. Васяновича, С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, 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. Сисоевої, О.В. Сухомлинської, Ю.І. Терещенка, Л.О. Хомич, Д.В. Чернилевського, А.В. Фурмана 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. Бондарева, Н.В. Бордовської, В.Л. Борзенкова, С.К. Булдакова, А.П. Валицької, Ю.В. Васкова, Г.І. Геращенко, Б.С. Гершунського, 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. Піщуліна, 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 *далнього* (Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейерабенда, М. Фінокіяро, 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"¹². 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.

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"¹³.

Відповідно, як вважає В.Ю. Биков, у сучасній педагогіці існує **проблема недосконалості понятійно-термінологічного апарату**¹⁴, 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"¹⁵. 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

¹¹ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.; Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для вуз. и ин-ов повыш. квалиф.]. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

¹² Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с. – С. 292.

¹³ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 4; 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. З іншого боку, сучасна наукова картина світу потербує "збагачення категоріального апарату педагогічної науки поняттями типу: парадигма, картина світу, холізм, синергетика, прогностична модель, техно-логія, майстерність, творчість, талант і под., що відбивають центральні тенденції різних розділів педагогічної науки із сукупним відтворенням ситуацій буття сучасної людини і людства...". – Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – С. 18-19.

¹⁴ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атака, 2009. – 684 с. – С. 218.

¹⁵ 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. 350.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.; 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.

приводить до розмиття, неточності та неконкретності їх сутності"¹⁶. Таким чином, "система педагогічних категорій і понять взагалі і в структурі окремих педагогічних дисциплін вимагає впорядкування, системного обґрунтування"¹⁷, "але, на жаль, така робота проводиться методологічно необґрунтовано, переважає суб'єктивізм у трактуванні дидактичних понять"¹⁸, що позначається як на розвитку педагогічної теорії, так і на процесі підготовки відповідних кадрів¹⁹, 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"²⁰.

Отже, зрозуміло, що актуальною є **нова освітня парадигма**, яка має бути **інтегративною (синергетичною)** і передбачати **інтегруцію теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів на основі відкритих синергетикою узагальнюючих принципів**. Цей висновок випливає 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"²¹.

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 елементу 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 **необхідність інтеграції існуючих теорій розвитку особистості**, про з'ясування її цільових орієнтирів, про соціальне замовлення на формування особистості з творчим багатогранним мисленням, про потреби педагогічної практики у модернізації цілей, змісту освіти відповідно до нової синергетичної 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

¹⁶ 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. 332.

¹⁷ 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. 88.

¹⁸ Ягупов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики. – С. 332.

¹⁹ Бондаренко Л.Н. Терминологическое обеспечение учебного процесса будущих инженеров как компонент коммуникативной компетенции / Л.Н. Бондаренко // 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. – 27.

²⁰ Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 59.

²¹ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 31-32.

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 синергетичні принципи самоорганізації, саморозвитку, природовідповідності, цілісності, інтеграції соціально-гуманітарних та природознавчих галузей знань²².

Необхідність обґрунтування синергетичної 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”²³. 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 Аватара... Численні пророки минулого й сьогодення закликають нас “бути готовими до події божественного ґатунку та величезного значення, події, яка насувається з наростаючою швидкістю. Грізні оракули провіщують, що терміни вже вичерпані”²⁴.

Вивчаючи різні цикли людства, можна констатувати, що багато циклів збігаються у 2015 році. Це час нового циклу розширення Сонячної системи, 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. 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”²⁵.

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”²⁶.

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

²² Поздняков В.М. Взаємодія освіти і науки як шлях до становлення постнекласичної освіти / В.М. Поздняков // Наукові і освітянські методології і практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 398–496.

²³ Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с. – С. 313.

²⁴ Генон Р. Царь мира / Р. Генон // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 129–135.

²⁵ Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с. – С. 23, 139.

²⁶ Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит / Б. Фрисселл. – К.: София, 1997. – 192 с.

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 переполюсовки – 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 зросла 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 ²⁷.

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 ²⁸.

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, життю одного покоління. Від появи *Homo sapiens* до кінця першої первісної фази розвитку людства минуло не більше 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 ²⁹.

Математична модель зростання населення Землі, з якої впливає 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 ³⁰, 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

²⁷ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с. – С 106-109.

²⁸ Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В.А. Геодакян // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.; Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.; 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.

²⁹ Дьяконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Дьяконов. – М., 1994. – 400 с. – С. 352-353. "Як один з прикладів, що ілюструють зміни швидкості інформаційних процесів, можливо навести швидкість зміни уявлення про матерію. Від першого уявлення про матерію, що зафіксовано культурою в VI ст. до н. е., до виникнення другого уявлення інтервал становить приблизно 2300 років, від другого до третього – близько 230 років, тобто 10:1, і т. д. До кінця XX ст. було запропоноване 6-те уявлення про матерію. Таким чином, прискорення в середньому становить 10 000:1 за період 2 600 років. Примітне, що за 2 300 років відбулася одна зміна уявлень, а за останні 300 років – п'ять змін уявлень". – Ершова-Бабенко І. В. Особенности времени. Какие они? // Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель) : монография / И. В. Ершова-Бабенко. – Винница, 2005. – С. 32-33.

³⁰ Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 285 с.; Капица С.П. Феноменологическая теория роста населения Земли / С.П. Капица // УФН, 1996. – Т. 166. – М. – С. 67–79.

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 стан, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню³¹.

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 широко вважають себе вільними: 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..."³².

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, зґвалтування, 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 сприйняттям 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"³³.

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 молоді 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.

³¹ Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

³² Калашников М. Сверхчеловек говорит по-русски / М. Калашников, Р. Русов. – М. : АСТ, 2006. – 640 с. – С. 3-6.

³³ Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебнік. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295-297.

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 молодої 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, заміники 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 незліченним 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 інформації. 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 науки³⁴.

Інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань³⁵. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей, коли актуальним постає явище "*напіврозпаду компетентності*", пов'язане із тим, що у деяких галузях науково-технологічна база суттєво змінюється за декілька років. За деякими оцінками, середньорічний темп приросту нових знань складає 4-6 %. Це означає, що близько 50 % професійних знань фахівців має отримати після закінчення навчального закладу. Об'єм часу, необхідний для оновлення професійних знань для фахівців з вищою освітою, складає 28 % загального об'єму часу, який працівник має в своєму розпорядженні протягом всього працездатного періоду.

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 здібностей³⁶.

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". В.І. Вернадський, аналізуючи у книгах "*Філософські думки натураліста*", "*Праці з загальної історії науки*" значення ідеї єдності природи у контексті становлення наукової думки як планетарного явища, писав, що диференціація наукового знання, яка йде неперервно протягом останніх двох-трьох століть, сприяла зниженню значення цілісного світобачення, яке було притаманне, наприклад, древнім грекам.

При цьому, деякими оцінками, середньорічний темп приросту нових знань складає 4-6 %. Це означає, що близько 50 % професійних знань фахівців має отримати після закінчення навчального закладу. Об'єм часу, необхідний для оновлення професійних знань для фахівців з вищою освітою, складає

³⁴ Шредінгер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредінгер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.

³⁵ Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

³⁶ 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. – С. 263.

28 % загального об'єму часу, який працівник має в своєму розпорядженні протягом всього працездатного періоду.

Адекватною відповіддю на зазначені вище виклики людству є синергетичний **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 феноменів³⁷.

Загалом, виявляється проблема збереження релігійних традицій, що постає особливо актуальною поряд з проблемою збереження національної ідентичності, з чим пов'язаний сплеск патріотизму і націоналізму останніх десятиліть, відродження релігійних традицій, коли **наука і релігія як форми суспільної свідомості починають інтегруватися**, найбільш переконливим свідченням чого є фундаментальна праця "*Ми віруємо*" (1996 р.), авторами якої є колектив провідних науковців США (серед них – 24 лауреати Нобелівських премій з біології, хімії і фізики). У книзі (яка стала бестселером) науковці Сполучених Штатів Америки проголосили свою віру у Творця світу та заявили, що на підставі сучасних наукових даних виявлена гармонійна упорядкованість та узгодженість у будові людини і Всесвіту (антропний принцип, принцип космологічного доповнення).

Слід сказати, синтез науки і релігії впливає також з того, що сучасна наука зіштовхнулася з величезним числом **аномалій, загадкових феноменів і парадоксів**, які знаходять відповідну наукову інтерпретацію. Так, можна говорити про гіпотезу вакуумного стану псі-явищ, які виявляється здатними до делокалізації у метризованому 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 агенту, за допомогою якого здійснюються псі-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 багатобачно 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. При цьому, сучасна фізика – це наука, яка описує лише 4% матерії Всесвіту, оскільки все, що ми фіксуємо у Всесвіті, складає всього лише 4% від реального світу (матерії). І ніхто навіть приблизно не може сказати, що це таке – темна матерія і енергія, які складають левову частку Всесвіту.

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"³⁸.

Відмічається перехід від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до **творчої багатозначної нелінійної діалектичної (тризначної) логіки**. Так, у 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "*Мерехтливий розум*", де автор говорить про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Він переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійсненних. Але оскільки комп'ютери згубні не самим по собі, а прийнятою в них двозначною логікою, то, як вважає М.П. Бруснецов, реальним вирішенням проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює живу, діалектичну логіку Аристотеля. Відзначимо, що діалектична трійкова

³⁷ Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.; Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы / П. Девис. – М.: Мир, 1989. – 272 с.; Дубров А.П. Биогравитация / А.П. Дубров // Материалы конференции по психотронике. – Прага, 1973. – 234 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.

³⁸ Суханов А.П. Информация и прогресс / А.П. Суханов. – Новосибирск: Наука, 1979. – 192 с. – С. 137.

логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Брусенцовим у вигляді трійкової системи числення.

Відтак, постала необхідність у подоланні протиріччя між інтенсивним та екстенсивним напрямками в наукових дослідженнях³⁹, між синтетичним та аналітичним знаннями⁴⁰, між релігійно-міфологічним та науково-теоретичним способами пізнання світу. У системі філософських наук, природознавстві отримують розвиток інтегральні наукові розробки, що охоплюють широкий спектр феноменів дійсності⁴¹. 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"⁴².

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 **універсальної 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. Як писав Е.Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними⁴³. Таке поєднання, як вважає один із засновників синергетичної парадигми І.Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу⁴⁴.

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"⁴⁵.

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 людознавства, 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

³⁹ Галилей Г. Избранные труды в 2-х томах / Г. Галилей. – М.: Мысль, 1964. – Т.1. – 566 с. – С. 200-202. ; Овчинников Н.Ф. Об экстенсивном и интенсивном направлениях в научном исследовании / Н.Ф. Овчинников // Особенности современного познания. – Свердловск, 1974. – С. 35–60.; 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.

⁴⁰ Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

⁴¹ Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.; Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы / А.Ф. Бугаев. – К.: Изд. СПД Павленко, 2010. – 496 с.; 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.; Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

⁴² Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с. – С. 121.

⁴³ Пальчевский С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 204-205.

⁴⁴ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; 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.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.

⁴⁵ Пальчевский С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 206.

суспільства і збереження природного довкілля через утворення і формування "людства", здатного до усвідомлення дій реальної єдності⁴⁶.

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 всебічно, гармонійно розвинutoї 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 освіти⁴⁷.

Зазначене допомагає зрозуміти умови виникнення низки суперечностей між традиційними підходами до розвитку особистості вихованців та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та синергетичного 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 багатограним і варіативним.

При цьому, особистісний сенс зазначених суперечностей впливає із головної з них: "Основна суперечність сучасної системи освіти – це суперечність між швидким темпом приросту знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Ця суперечність примушує педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу (всебічно розвиненої особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини до саморегуляції (або самоосвіти)"⁴⁸.

Відтак, сучасна педагогічна наука має бути спрямована на фундаментальне розв'язання суперечностей, які виникають у процесі формування особистості суб'єктів навчальної діяльності. Зазначене вище вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Синергетика – один із новітніх наукових напрямів – може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема й освіти. Визначається, що нова освітня парадигма – це парадигма "рефлексивна", "дослідницька", "активістська", "проблемноцентристська", "критично мисленева", пов'язана зі створенням різних щаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням інтегрованого знання в суб'єктів навчання⁴⁹.

За таких умов актуальною постає кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка

⁴⁶ Корсак К.В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти / К.В. Корсак // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – Ч.4. – С. 12–21.; Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті : інтегрально-філософський аналіз : Монографія / К.В. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.; 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.

⁴⁷ Субетто А.І. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

⁴⁸ Савельев А. Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29-37.

⁴⁹ Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли": Учебное пособие.- М.: Издательство Урао, 2002. – 268 с. – С. 48-51.

потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації⁵⁰. Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців в кінці ХХ – початку ХХІ століття.

Окремі аспекти теорії самоорганізації з педагогічної точки зору знайшли відображення у працях вітчизняних (Г.П. Васянович, О.В. Вознюк, А.В. Євтодюк, І.В. Єршова-Бабенко, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай, А.В. Семенова, С.Ф. Цикін, О.В. Чалий й ін.⁵¹) та зарубіжних (В.І. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Г. Виненко, Л.Я. Зорина, В.А. Ігнатова, Є.М. Князева, Т. А. Каплунович, С. В. Кульневич, В. А. Мухортова, В.В. Маткін, А.П. Назаретян, Л.І. Новикова, С.Д. Пожарський, В.І. Редюхін, М.М. Таланчук, С.С. Шевельова, Ю.В. Шаронін та ін.⁵²) науковців, які використовують синергетичну парадигму для осмислення розвитку

⁵⁰ "Теоретики педагогіки, бажаючи з позицій сучасних теорій, зокрема синергетики, врівноважити освітню систему, зробили все можливе, щоб обґрунтувати нову освітню парадигму – постнекласичну. Численні публікації, присвячені використанню ідей теорії самоорганізації – синергетики у сфері освіти, засвідчують достатньо стихійний, спонтанний процес укорінення цих ідей на непідготовленому просторі педагогічної науки". – Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. – С. 440.

⁵¹ Васянович Г.П. Ноологія особистості : Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Л. : "Сполом", 2007. – 217 с.; 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.; Єршова-Бабенко І. В. Методологія дослідження психіки як синергетичного об'єкта. Монографія / І.В. Єршова-Бабенко. – Одеса, ОДЭКОМ, 1993. – 124 с.; Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОППОП, 1998. – 360 с.; Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190.; Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.; Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітніх систем / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83-91.; Лутай В.С. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти / В. С. Лутай // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С.7-20.; 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 : Зб. наук. пр. / За ред. В.П.Андрушенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99-103.; Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр "Магістр-С" Творчої спільноти вчителів України. – 1996. – 256 с.; Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 62.; Цикін В.А. Теорія самоорганізації – сучасна парадигма формування моделі учителя / В. А. Цикін // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174-183.; Цикін В.А. Філософський аналіз проблем синергетики. Монографія / В. А. Цикін. – Суми : Слобожанщина. – 1997. – 146 с.; Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки / О. В. Чалий. – К. : Знання, 2000. – 253 с.; Чалий О.В. Синергетика : інтеграційні тенденції в освіті / О. В. Чалий // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 158-171.

⁵² Аршинов В.І. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В.И. Аршинов, В.Э. Войцехович // Синергетическая парадигма : многообразие поисков и подходов : Сборник статей. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – С.107-120.; Аршинов В.И. Философия самоорганизации. Новые горизонты / В.И. Аршинов, Я.И. Свирицкий // Общественные науки и современность. – 1993. – № 3. – С. 59.; Аршинов В.И. Идеи синергетики и теория воспитательных систем / В.И. Аршинов, М.Ю. Усманова // Моделирование воспитательных систем. Теория – практике. – М. : Мир. – 1995. – С. 39-45.; Буданов В. Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев : эволюционно-синергетический подход / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.; 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.Казютина. – М., ИФ РАН, 2006. – С. 95-103.; 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.; Виненко В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55-60.; 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.; Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.; 2005. – 190 с.; Игнатова В. А. Формирование экологической культуры : теория и практика / В. А. Игнатова ; под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень : ТГУ, 1998. – 196.; Князева Е. Н. Одиссея научного разума : Синергетическое видение научного процесса / Е.Н. Князева. – М. : ИФРАН, 1995. – 228 с.; 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.; Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И.Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.; 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.; Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.; Каплунович Т. А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: дис.... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Каплунович Татьяна Александровна. – Великий Новгород, 2002. – 397 с.; Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации : феномен содержания : монография / С. В. Кульневич. – Воронеж : [б. и.], 1997. – 235 с.; Кульневич С. В. Теоретические основы самоорганизующей воспитательной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1997. – 38 с.; Мухортов В. А. Синергетическая парадигма : экспансия на гуманитарное знание / В. А. Мухортов // Сб. материалов междунар. науч. конф. [«Синергетика в современном мире»]. – Белгород : БелГТАСМ, Крестьянское дело, 2000. – Ч. 1. – С. 30.; Маткин В.В. Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала / В.В. Маткин // Alma mater. – 1999. – № 6. – С. 23-25.; 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.; Назаретян А.П. Модели самоорганизации в науках о человеке и обществе / А. П. Назаретян // Синергетика и образование. – М. : Изд. "Гнозис", 1997. – С. 95-104.; Новикова Л.И., Соколовский М.В. "Воспитательное пространство" как открытая система. (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С.132-143.; Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.; Редюхин В.И. Синергетика – "синяя птица" образования / В.И. Редюхин // Общественные науки и современность. – 1998. – №1. – С.144-153.; 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.; Таланчук Н.М. Начала неофилософии / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1995. – 76 с.; 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.; Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32-41.; Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – №1. – С. 125-133.; Шевелева С.С.

педагогічної думки, розгортання освітніх процесів та проектування освітніх систем.

Проблемі застосування синергетичного підходу в педагогіці присвячені окремі дисертаційні роботи (О.І.Бочкарьов, А.А.Вахін, О.В.Вознюк, А.В.Захаров, М.С.Ігнатенко, В.Т.Виненко, А.В.Євтюк, В.М.Корчагін, В.В.Маткін, Л.В.Сурчалова, Ю.В.Талагаєв, М.О.Федорова й ін.⁵³), в яких досліджується методологія синергетики, обґрунтовуються синергетичні закономірності освітньої діяльності.

Широко розвивається методологія синергетики (В.І.Андрєєв, Л.Я.Зоріна, В.І.Редюхін й ін.⁵⁴); закладено основи "синергетики освіти" (Г.Шефер⁵⁵), розкриваються синергетичні закономірності освітньої діяльності. З'ясовано, що синергетичний підхід до освіти реалізується в домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в стимулюючому впливові на суб'єкт навчальної діяльності з метою його саморозкриття й самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою.

Дослідники доводять, що універсальні характеристики світу, зафіксовані синергетикою в середині ХХ століття (а ще раніше, деякі з них були констатовані теорією систем), виявляються в функціонуванні й освітніх систем – як на рівні пасивному (у вигляді природного розвитку подій в освітній сфері), так і на рівні активно-рефлексивному – через входження синергетичної пояснювальної моделі та, взагалі, синергетичної парадигми мислення в сферу педагогічної думки. Вона починає рефлексувати освітні процеси з позиції невідновленої динаміки, моделювати освітні системи за допомогою принципів синергетики з метою їх оптимізації. Все це зумовило розвиток педагогічної синергетики – системи педагогічних поглядів, орієнтованих на синергетичну парадигму пізнання світу та оптимізацію освітніх систем за допомогою теоретичних та практичних ресурсів цієї науки. Незважаючи на те, що проблемам синергетики в освіті присвячено чимало робіт, такі категорії, як "педагогічна синергетика", "синергетичний підхід у освіті", ще не отримали в педагогіці однозначного тлумачення та перебувають у стадії розробки та обґрунтування.

Але незважаючи на те, що проблемам синергетики в освіті присвячено чимало робіт, такі поняття, як "**педагогічна синергетика**", "**синергетичний підхід в освіті**", ще не одержали однозначного тлумачення в педагогіці та перебувають у стадії розробки та обґрунтування. Малодослідженими залишаються можливості зміни системних властивостей особистісної сфери вихованця за допомогою синергетичного підходу до педагогічної діяльності, який забезпечує підвищення сприйнятливості педагога до новацій, надає йому можливості активного цілеспрямованого й вільного використання інформації, актуалізує мотиви, спрямовані на саморозвиток особистості⁵⁶.

Актуальність і проблемність упровадження ідей синергетики в освіту, що зумовлюється наявністю в освітянській практиці як традиційного лінійного так і нелінійного імовірнісного синергетичного

Открытая модель образования : Синергетический подход / С.С.Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.; Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования : (Синергетический подход) / Ю. В. Шаронин. – М. : МГИУ, 1998. – 321 с.; Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14-18.; Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество : некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода / Ю. В. Шаронин // Школа. – 1996. – № 4. – С. 47-51.

⁵³ 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.; Вахин А. А. Концепция самоорганизующегося мира (философско-методологический анализ): дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Вахин Андрей Анатольевич. – М., 1995. – 134 с.; Вознюк О.В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття): дис. канд.пед.наук. – 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Вознюк Олександр Васильович. – Житомир, 2009. – 277 с.; Захаров А. В. Возможности реализации синергетического подхода в подготовке учителя к педагогическому прогнозированию / А. В. Захаров. – Ишим : Ишим. гос. пед. ин-т им. П. П. Ершова, 2006. – 187 с.; Игнатенко М. С. Концептуальные модели педагогического процесса в формирующемся профессиональном сознании учителя: дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мария Степановна Игнатенко. — СПб., 1993. – 208 с.; 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.; Євтюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.; Корчагін Володимир Николаевич. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике : 13.00.01 Корчагин, Владимир Николаевич Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (На основе анализа педагогического наследия Н. М. Таланчука) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Казань, 2005 – 345 с.; Маткін 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 / Маткін Василь Васильович. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.; Сурчалова Л.В. Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицеистов : 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.; Талагаєв Ю.В. Системно-синергетический подход к изучению физико-математических дисциплин в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.09 / Талагаєв Юрий Викторович. – Саратов, 2000. – 171 с.; 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.; Цимбал С.М. Філософсько-методологічний потенціал соціосинергетики: Дис... канд. філос. наук: – 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2005. – 185 с.

⁵⁴ Андрєєв В.І. Педагогіка творческого саморазвития / В.І. Андрєєв. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.; Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.; Редюхін В.І. Синергетика – "синяя птица" образования / В.І. Редюхін // Общественные науки и современность. – 1998. – №1. – С.144-153.

⁵⁵ Шефер Г. "Зигзаг" как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? / Г. Шефер // Синергетическая парадигма : Многообразие поисков и подходов. Сборник статей / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С.272-284.

⁵⁶ 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.

мислення, впливає із протиріч у освітній практиці між: необхідністю реалізації синергетичного підходу у професійній діяльності педагога та недостатньою розробленістю в педагогічній теорії вихідних концептуальних засад педагогічної синергетики; декларацією особистісно орієнтованої парадигми навчання і виховання та відсутністю ефективних технологій її реалізації; системою освіти, вибудованою відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним і варіативним.

Таким чином, актуальність зазначеної проблеми та її недостатня розробленість у педагогічній теорії зумовили вибір теми нашого дослідження, **мета** якого – обґрунтувати пізнавальні ресурси синергетичного підходу як методу аналізу освітніх процесів; окреслити головні аспекти педагогічної синергетики та теорії синтезу знань⁵⁷.

Методологічну основу дослідження становлять: *філософська методологія*, зокрема, системні аспекти теорії пізнання; *загальнонаукова та синергетична методологія* – основні положення системно-синергетичного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, явищ, процесів; *конкретно наукова методологія* – концептуальні ідеї психології та педагогіки про гармонійний розвиток

⁵⁷ Брандес В.М. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.; Брандес В.М. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека / В.М. Брандес, А.В. Вознюк. – Житомир, 2003. – 41 с.; Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару за синергетики під кер. І. Г. Грабара : монографія / О.В. Вознюк, О.Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.; Вознюк О.В. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти : монографія / О.В. Вознюк, О.Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с.; 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.; Вознюк О.В. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 115 с.; Вознюк О.В. Теорія і практика апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 183 с.; Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.; Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. посібник / О.В. Вознюк; за ред. проф. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с.; Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар, М.А. Козловцев. – Житомир : Вид-во ЖТУ, 2002. – 187 с.; Грабар І.Г. Синергетика економічних систем : навч. посібник / І.Г. Грабар, Є.І. Ходаківський, О.В. Вознюк, Л.Ю. Возна. – Житомир : Вид-во ЖТУ, 2003. – 244 с.; Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. – Житомир: Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Філософские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.; Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження / ЦГО НАН України. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 233-252.; Вознюк А.В. Основные аспекты концепции универсальной модели бытия / А. В. Вознюк, Л. Н. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 137 с.; Вознюк А.В. Парадигма целостности современного естествознания // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження. – №27. – Київ: ЦГО НАН України. – 2012. – С. 201-206.; Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двомірного скейлінгу точок біфуркації О.В. Вознюк, І.Г. Грабар, Т.П. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24-33.; Вознюк О.В. Проблема наукової і предметної інтеграції знань у системі професійної підготовки / О.В. Вознюк // Вісник національної академії оборони. – 2010. – № 1 (14). – С. 20-24.; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті синергетичного підходу / О.В. Вознюк, С.О. Кубицький // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. "Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном", Горлівка, 8-9 лист. 2007 р. / Горлів. держ. пед. ін-т іноземних мов. – Івано-Франківськ, 2007. – Вип. 16, ч. 2. – С. 76-87.; Вознюк О.В. Синергетичний підхід як інноваційний метод аналізу освітніх систем / О. В. Вознюк, С. О. Кубицький // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2007. – № 2. – С. 77-81.; Вознюк О.В. Загальнонаукові засади педагогічної синергетики / О.В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – № 37. – С. 139-143.; Вознюк О.В. До проблеми формування творчої особистості / О.В. Вознюк, А.М. Машталір // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К.; Житомир : Вид. центр ЖДУ, 2004. – Кн. 2. – С. 100-104.; 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.; Кубицький С.О. Синергетичний підхід до аналізу деяких освітніх систем / С.О. Кубицький, О.В. Вознюк // Збірник наукових праць Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Шевченка. Педагогічні науки : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. "Інновації у вищій освіті: проблеми та перспективи", Кременець, 17-18 травня 2007 р. – Кременець, 2007. – Вип. 1. – С. 167-179.; Кубицький С.О. Розвиток мотивації курсантів / С.О. Кубицький, О.В. Вознюк // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук. праць. – 2006. – № 2. – С. 75-79.; Левківський М.В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики / М.В. Левківський, О.В. Вознюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 11. – С. 51-55.; Машталір А.М. Формування творчої особистості курсанта: синергетичний аспект / А.М. Машталір, О.В. Вознюк, С.О. Кубицький // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2004. – Вип. 38. – С. 109-117.; Вознюк О.В. Синергетика освіти: розвиток, навчання, виховання / О.В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 51-55.; Вознюк А.В. Основные аспекты синергетической парадигмы образования / А. В. Вознюк, В. Г. Калашников // Наука і освіта – 2005 : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Т. 37 : Стратегічні напрями реформування системи освіти. – С. 21-22.; Вознюк О.В. До проблеми побудови синергетичної концепції освіти / О.В. Вознюк // Актуальні проблеми професійної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць учасників Всеукр. наук.-практ. конф. "Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном". – Житомир, 2006. – С. 36-38.; Вознюк О.В. Загальнофілософські та синергетичні засади толерантності / О.В. Вознюк // Толерантність як соціокультурна проблема сучасності : матеріали засідання "круглого столу" 29 травня 2007 р. / за заг. ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2007. – С. 88-92.; Вознюк О.В. До проблеми побудови синергетичної концепції освіти / О.В. Вознюк // Актуальні проблеми професійної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць учасників Всеукр. наук.-практ. конф. "Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном". – Житомир, 2006. – С. 36-38.; Вознюк О.В. Сутність синергетичного підходу в освіті / О.В. Вознюк // XXXIII науково-практична міжвузівська конференція, присвячена Дню університету, Житомир, 18-19 бер. 2008 р. : зб. тез / Житомир. держ. технолог. ун-т. – Житомир, 2008. – С. 10.; Бех І.Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І.Д. Бех, О.В. Вознюк // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.

особистості у навчально-виховному процесі; суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах особистісно орієнтованого та індивідуально-диференційованого навчання; зв'язок теорії з практикою та його реалізація в освітньому просторі; суб'єктно-діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний та акмеологічний підходи до організації навчально-виховного процесу; принципи історизму, об'єктивності, науковості та порівняльного аналізу подій і явищ освітньої сфери.

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, когнітивно-ноосферному, природовідповідному, амбівалентному, партисипативному, нарративному, 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 XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI 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. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.); теорії суб'єктивних ставлень особистості (І.Д. Бех, О.Р. Лазурський, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясіщев); психолого-педагогічної науки про сутність і структуру активної позиції особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, В.І. Войтко, В.М. Мясіщев, Б.Д. Паригін, С.Л. Рубінштейн); системно-структурного підходу до аналізу педагогічних явищ (В.Г. Афанасьєв, Л. Барталанфі, 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. Ананьєв, Н.М. Брагіна, В.Л. Деглін, Т.А. Доброхотова та ін.); вчення нейролінгвістичного програмування про репрезентативні системи людини (Р. Бендлер, Дж. Гріндер, Дж. Делозьє, 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.).

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що

- розроблено критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем, здійснено аналіз розвитку вітчизняної педагогічної думки з використанням методології синергетики та узагальнено провідні тенденції розвитку освіти у другій половині ХХ століття;

- обґрунтовано синергетичну модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти і педагогічної думки; виявлено експліцитно та імпліцитно присутні синергетичні аспекти у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття;

- обґрунтовано нові напрями освоєння та пізнання педагогічної дійсності (метаморфозну педагогіку життєвих фактів; педагогічне парадоксозведення, педагогіку навчальної казки, комплексну логіко-евристичну педагогіку, біфуркаційно-вибухову, актуалізаційну та формувальну педагогіки, холистичну синергетичну педагогіку);

- обґрунтовано структурно-системний аспект синергетики та репрезентовано головні синергетичні моделі психолого-педагогічних феноменів;

конкретизовано головні принципи та зміст синергізації навчання та виховання з метою оптимізації освітнього простору та представлено цілісний аналіз проблеми впровадження синергетичної парадигми у царину педагогічного знання;

подальшого розвитку набули деякі аспекти педагогічної синергетики, теорії синтезу знань та питання концептуального оновлення категорій педагогіки на основі використання положень педагогічної синергетики.

Відтак, представлена праця є спробою обґрунтувати синергетичну педагогічну парадигму, психолого-педагогічний зміст якої реалізується у широкому філософсько-природничому контексті. Основні аспекти пропонованої монографії висвітлено у близько **400** авторських наукових працях, надрукованих українською, російською та англійською мовами, більш ніж третина з яких знайшли відображення в Інтернет-ресурсах в Україні та за кордоном. Про міждисциплінарний ефект використання синергетичного науково-методологічного апарату у наукових дослідженнях засвідчує різнобічність наукових розвідок автора монографії "**Педагогічна синергетика**": серед наукових публікацій більш ніж **40** монографій, навчальних посібників, методичних рекомендацій, близько **150** праць, надрукованих у фахових виданнях з **педагогіки, психології, філософії, історії, філології, економіки, медичних наук, екології, технічних наук**.

Зазначені праці відображають різнобічність наукових інтересів автора: **філософські засади синтезу знань; проблеми комплексного вивчення людини; система гармонійного розвитку людини; проблеми синтезу науки і релігії; професійний розвиток особистості педагога; духовність, історичний розвиток та соціетальні риси українського народу; системний аналіз та універсальна модель буття; філософія цілісності, тоталогія; універсальна синергетична парадигма розвитку; теорія впливу, розробка антиманіпуляційних технологій та психологія реклами; проблеми синергетики (в освіті, психології, філософії, соціології, економіці, природничих науках); узагальнена модель макроекономічних явищ; аналіз та синтез критичних явищ; концепція нелінійного прогнозування історичних подій; методика викладання іноземних мов та**

філологічних дисциплін; проблеми теоретичної та прикладної лінгвістики; інноваційні технології в освіті; функціональна асиметрія мозку людини; психологічні механізми прийняття рішення та вирішення проблем; проблеми моделювання штучної свідомості; психологія креативності та духовність людини; проблеми екологічного виховання та ноосферної освіти; гендерні аспекти в педагогіці та психології; проблеми здорового способу життя учнівської та студентської молоді та ін.

Автор брав участь у більш ніж **100** наукових конференціях в Україні, Польщі, Греції, Лівії, Росії, Казахстані. Він є членом декількох наукових шкіл та наукових співтовариств, а також засновником сучасного філософського постнекласичного напрямку в Україні – "*Синтез науки та релігії*". Автор є також одним із засновників педагогічної синергетики в Україні, координатором міжвідомчої науково-дослідної лабораторії "*Громадянський розвиток особистості професіонала*", створеної на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Представлена монографія є спробою побудувати на основі методології синергетики **своєрідну суму педагогічного знання**, покликану, подібно до "*Суми теології*" Фоми Аквінського, "*Суми технології*" Станіслава Лема, "*Суми антропології*" Б.А. Діденка, "*Суми педагогіки*" італійського педагога і філософа Джентіле Джованні (1875-1944)⁵⁸, репрезентувати цілісний системний сенс досліджуваного явища, яке базується на значній джерельній базі, котра нараховує більш ніж **4 тис. джерел**.

Праця постає комплексним міждисциплінарним дослідженням, що характеризується **надзвичайно високою інформаційно-теоретичною цільністю 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 та певним чином дублюється і концептуально збагачується (це характерно для природних мов, яким притаманна певна інформаційна надмірність). Загалом, викладення книги здійснено на основі засобу **рекурсії** (циклічності, послідовного повертання до виголошених тез), який застосовується при написанні літературних творів⁵⁹. Це 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"⁶⁰. 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 рівні⁶¹. Все це допоможе шановному читачеві сформувати розуміння проблемного поля дослідження та вводить його у нашу педагогічну лабораторію.

Пропонована праця постає продовженням та суттєвим доповненням інших наших фундаментальних праць – "*Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань*" (2005), "*Педагогическая синергетика*" (2012), а також монографій, написаних у співавторстві з відомим педагогом України **Олександром Антонівною Дубасенюк** – "*Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*" (2009), "*Философские основания педагогической аксиоматики*" (2011). Відтак, важливими теоретичними засадами педагогічної синергетики постали монографії та навчальні посібники, видані нами як одноосібно, так і у співавторстві:

1. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара : монографія (1997),
2. Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being : монографія (1997),
3. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття : монографія (1997),
4. Основные аспекты концепции универсальной модели бытия : монография (1997),
5. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу : монографія (1998),
6. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти : монографія (1998),
7. Теорія і практика апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов : монографія (1998),
8. Технология решения учебных проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека : учеб.-метод. пособие (1999),
9. Основные аспекты новой парадигмы образования : метод. рек. (2000),
10. Формирование позитивных личностных качеств воспитанников школ на основе искусства и идей христианской педагогики : учеб.-метод. пособие для слушателей фак. повышения квалиф. и проф. переподгот. работников образования (2002),
11. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник (2002),

⁵⁸ Аквинский Фома Сумма теологии. / Фома Аквинский. – Киев: Эльга; Ника-Центр. – Ч. 1 : Вопросы 1–43. – 2007. – 560 с. ; Лем. Ст. Сумма технологий (пер. с польск) / Ст. Лем. – М: АСТ ; СПб: Terra Fantastica, 2002. – 672 с. ; Джентиле Джованни [Електронний ресурс] Режим доступу – [http://dic.academic.ru/dic.nsf/Диденко_Б.А._Сумма_антропологии_\(кардинальная_типология_людей\)/Б.А._Диденко.-М.,_1993.-62_с](http://dic.academic.ru/dic.nsf/Диденко_Б.А._Сумма_антропологии_(кардинальная_типология_людей)/Б.А._Диденко.-М.,_1993.-62_с).

⁵⁹ Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с. – С. 128-140.

⁶⁰ Радьярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радьярд. – М.: Ваклер, 1995. – 302 с. – С. 9.

⁶¹ Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования : формирование модели учителя / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174–183.

12. Становлення екологічної відповідальності старшокласників у позаурочній діяльності : метод. рекомендації (2003),
13. Синергетика економічних систем : навч. посібник (2003),
14. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека : монография (2003),
15. Практикум з англійської мови : навч. посібник (2003),
16. Практикум з граматики англійської мови : навч. посібник (2003),
17. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань : монографія (2005),
18. Манипуляция женщиной в современном мире и как с этим бороться. Теория влияния, философские, психологические и антропологические основания полового диморфизма : монография (2006),
19. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография (2007),
20. Синергетична парадигма економіки : монографія (2007),
21. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. посібник за ред. проф. П. Ю. Сауха (2008),
22. Загальнонаукові засади синергетичної педагогіки: Морально-етичні засади формування зростаючої особистості : монографія (2008),
23. Розробка нової Концепції мовної підготовки особового складу ЗС України. Науково обґрунтовані пропозиції щодо удосконалення системи мовної підготовки та мовного тестування особового складу ЗС України : науково-методичні рекомендації (2008),
24. Англійська мова: технічні тексти для позааудиторного читання : навч. посібник (2008),
25. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. проф. П.Ю. Сауха (2009),
26. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія (2009),
27. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології і методики : монографія (2009),
28. Духовна культура особистості: навчальний посібник з грифом МОН: Вид. 2-ге, допов. / За ред. професора Д.В. Чернілевського (2010),
29. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів з грифом МОН (2010),
30. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник з грифом МОН : Вид. 2-ге, допов. / За ред. Професора Д.В. Чернілевського (2010),
31. Життєві імперативи та наукова школа професора П.Ю.Сауха: науково-популярне видання (2010),
32. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / За ред. О.А.Дубасенюк (2011),
33. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога : монографія (2011),
34. Философские основания педагогической аксиоматики: монография (2011),
35. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха (2011),
36. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк (2011),
37. Креативна освіта: інструктивно-методичні матеріали для членів ННБК "Полісся" (2012),
38. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк (2012),
39. Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини: науково-методичні рекомендації (2012),
40. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк (2012),
41. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя суб'єктів освіти: монографія (2012).

Відтак, пропонується праця відіграє роль навчального матеріалу, що має міждисциплінарний характер та репрезентує нову навчальну дисципліну – **інтегративне людинознавство** як головний аспект **педагогічної синергетики**, поява якої – це закономірний процес розвитку знань у системі психолого-педагогічних дисциплін: як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, назріла нагальна необхідність побудувати інтегративну синергетичну 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 комунітаризмі – сучасній тенденції західного світу). Інтегративна синергетична 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 згущаються⁶².

Пропонується монографія реалізує рух теоретичної думки від **всезагального** (синергетична парадигма пізнання світу) до **особливого** (синергетична парадигма освіти), а від нього – до **одиначного** (синергетичні імплікації в психолого-педагогічній науці, особливості використання синергетичної парадигми в аналізі соціально-політичних та економічних феноменів).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у формулюванні принципів та змісту синергізації навчання та виховання з метою оптимізації освітнього простору, які можуть застосовуватися у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів. Висновки дослідження є обґрунтованими рекомендаціями, які можуть бути використані при викладанні гуманітарних дисциплін як у процесі підготовки майбутніх педагогів, так і в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, при розробці фахової навчально-методичної літератури, спецкурсів і навчальних програм, орієнтованих на студентів, магістрантів, аспірантів.

⁶² Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.

РОЗДІЛ 1. СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА ПІЗНАННЯ СВІТУ

Пізнання світу як світу цілісного стає одночасно інтелектуальною і життєвою необхідністю... Ця універсальна проблема постає перед освітніми системами в майбутньому, адже наші роз'єднані, розпорошені по дисциплінарним галузям знання глибоко і сильно неадекватні для осягнення реалії і проблем, які стають дедалі більш глобальними, трансформаційними, багатомірними, полідисциплінарними і планетарними. Через цю багатомірність стають невидимими Глобальне, Багатомірне, Складне

Документ ЮНЕСКО. – Morin E. Les sept saviors necessaries a l'education du future. – Paris: UNESCO, 1999. – P. 15.

1.1. ПАРАДИГМА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації 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 тисячоліть⁶³.

На думку В.І. Богословського, поява нових педагогічних парадигмальних напрямів свідчить про те, що має місце активний пошук нової педагогічної парадигми⁶⁴, пов'язаної з усвідомленням факту кризи освіти і пошуком напрямів його подолання⁶⁵.

Загалом, як пише В.С. Лутай, сучасна освіта, незважаючи на певні досягнення в окремих напрямках, у цілому ще не має тієї конкретної концепції, яка відповідає б сучасній ситуації розвитку освіти у світі⁶⁶.

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 синергетичної 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,

⁶³ 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.

⁶⁴ 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.

⁶⁵ Тюпина И.А. К вопросу о философской парадигме образования / И.А. Тюпина // Современная наука и совершенствование учебно-воспитательного процесса в ВУЗе и школе: Тезисы докладов XXXIV научной конференции преподавателей МГПИ / Под ред. З.М. Утебаева. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. – С. 78–79.

⁶⁶ Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В.С. Лутай. – К. : Центр "Мастер-S" Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с.

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 XX 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.

Автори аналізують існуючу парадигму освіти і пропонують можливий її розвиток ⁶⁷.

ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

КЛЮЧОВІ ОЗНАКИ	ВАРІАНТИ ПАРАДИГМИ	
	Існуюча парадигма	Можливий розвиток
Головне завдання людини	Пізнання світу	Зміна миру
Наукова основа діяльності	Природничонауковий метод	Теорія перетворюючої практики
Типове завдання має	Тільки одне рішення	Безліч рішень
Критерії оцінки рішення	Тільки один: "правильно/неправильно"	Безліч критеріїв: корисність, ефективність, нешкідливість і ін.
Вплив духовних чинників	Їм немає місця	Необхідні для вибору рішень
Освіта дає людині	Знання про світ і його закони	Методологію перетворення світу

У основі будь-якої системи освіти лежить соціальний запит, тобто вимоги тієї або іншої цивілізації:

ТЕХНОЛОГІЇ І ВИДИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ ⁶⁸

АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ	ВИДИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ		
	Аграрна	Індустріальна	Постіндустріальна:
Первинний продукт	їжа	товари	послуги
Первинний чинник виробництва	земля	капітал	знання і досвід людини
Ключові технології	ручні і гарматні	машинні	Організаційні, діяльнісні, інформаційні
Роль людини	майстровою	оператор	творець
Ключовий результат освіти	досвід і навички	наукові знання	методології діяльності

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 ⁶⁹.

⁶⁷ Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Романкова Л. И. Инновационное образование // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 13-28.; Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Романкова Л. И. От осознания парадигмы к образовательной практике // Высшее образование в России. – 1995. – № 3. – С. 35-44.

⁶⁸ Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф. Взгляд в XXI век // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55-68.

⁶⁹ Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОН ІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 421.

Парадигма (грецьк. paradeigma – приклад, зразок; грецьк. "paradeigma", "para", "понад", "над", "через", "біля", а "deigma", "прояв", "маніфестація"): 1) поняття античної і середньовічної філософії, що характеризує сферу вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ сущого; 2) у сучасній філософії науки – система теоретичних, методологічних і аксиологічних установок, прийнятих як зразок вирішення наукових задач і розділяються всіма членами наукового співтовариства.

Парадигма є також сукупністю стійких і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що передбачає єдність в тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень і інтерпретації одержуваних даних

У лінгвістичному (технічному) сенсі парадигма – система форм одного слова, що відображає видозміни слова за властивими йому граматичними категоріями; схема зміни слова за граматичними категоріями; зразок цієї схеми.

Парадигма – **"те, що зумовлює характер прояву, маніфестації, залишаючись поза проявом"**. У найширшому сенсі, це початковий зразок, матриця, аналогія⁷⁰, яка виступає не прямо, але через свої прояви, зумовлюючи їх структуру. Парадигма – це не проявлена сама по собі і непіддатлива прямій рефлексії **структуруюча реальність, яка, завжди залишаючись за кадром, встановлює базові, фундаментальні пропорції людського мислення і буття**.

Специфіка парадигми полягає в тому, що в ній гносеологічний і онтологічний моменти ще не розділені і підлягають диференціації лише у міру того, як базові інтуїції, проходячи через парадигматичні ґрати, оформляються в те або інше твердження гносеологічного або онтологічного характеру.

Термін "парадигма" використовувався в платонічній і неоплатонічній філософії для опису якогось вищого, трансцендентного зразка, що зумовлює структуру і форму матеріальних речей. Платон убачав в ідеях реально існуючі прообрази речей, що володіють справжнім існуванням: деміург створює те, що існує, розглядаючи незмінно суще як прототип ("Тімей"). Згідно Шеллінгу і Гегелю, духовний, ідеальний прообраз визначає принципи впорядковування і раціональної організації природних тіл; це і сукупність передумов, що визначають конкретне наукове дослідження (знання) і визнаних на даному етапі

Парадигма – це не міф, але система міфів, причому здатна генерувати нові міфологічні сюжети і рекомбінації. Парадигма – це не теологія, але система теологій, які, розрізняючись за своїми конкретними твердженнями, зводяться до загальної праматриці. Парадигма – це ще не світогляд, але певна "передсвітоглядна" туманність, здатна викристалізувати з себе (як в системі Лапласа) невизначено велику систему світоглядів. Парадигма – не ідеологія, але кореневе підґрунтя ідеологій, що може зближувати одні ідеології з іншими (зовні не просто різні, але протилежні), і навпаки, показати фундаментальні відмінності в ідеологіях, формально дуже схожих.

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 передуює встановленню парадигми), панування парадигми ("нормальна наука"), кризису 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-програмуєчу 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.

⁷⁰ "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

Разом з тим, у рамках сучасної філософії науки поняття парадигми виявилось більш продуктивнішим при описі еталонних теоретико-методологічних підстав наукового пошуку⁷¹.

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.

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 парадигми⁷².

Поняття парадигма використовується в сучасних соціально-філософських теоріях для діагнозу її наявного стану і прогнозу перспектив, хоча навряд чи можна однозначно говорити про застосовність парадигми як єдиної системи норм, установок, цінностей до соціально-філософських теорій.

В цілому, зміна парадигм – дещо більше, ніж чергування теорій і концепцій, що висуваються тими або іншими авторами. Зміна парадигм – це зміна відносин до об'єкту дослідження, що передбачає зміну дослідницьких методів і цілей, а іноді і зміну самого предмету дослідження⁷³.

Томас Кун в книзі *"Структура наукових революцій"* писав: "Під парадигмами я розумію визнані всіма науковцями досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх вирішення" [Кун, 2003, с. 17].

Фрітйоф Капра: "Парадигма – це сукупність понять, цінностей, сприйняття і практик, що розділяються співтовариством, і що формує певне бачення реальності, засноване на тому, як співтовариство організовує саме себе" (Fritjof Capra *"The Web of Life"*, p. 6.).

Дж. Баркер вивчав наукові категорії та відповідні їм позначення, відображають парадигмальний сенс розвитку науки: Теорія; Модель; Методологія; Принципи; Стандарти; Протокол; Режим; Допущення; Умовності; Структури; Звички; Здоровий глузд; Загальноприйнята точка зору; Образ мислення; Цінності; Система поглядів; Традиції; Звичаї; Забобони; Ідеологія; Заборони; Марновірства; Ритуали; Примушення; Згубні звички; Доктрина; Догма. Зазначене дозволило автору побудувати ієрархічну схему парадигм, на вершині якої містяться наука і техніка: "Наука і техніка заслуговують очільного положення, оскільки в цій сфері з парадигмами поводяться самим уважним чином – їх висловлюють, описують і розробляють вимірювальні прилади, які із зростаючою точністю визначають, чи розв'язана конкретна проблема". При цьому "Концепція парадигми вчить толерантності до нових ідей, до тих, хто пропонує ці ідеї, і до будь-якої людини, чий погляд на світ є відмінним від вашого"⁷⁴.

Важливо, що фундаментальні ідеї парадигм допомагають досліднику сформувати різноманітні підходи до вивчення єдиного Світу і побачити наш Світ у його відмінностях⁷⁵.

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"⁷⁶.

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 теорії⁷⁷.

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 роботи⁷⁸. 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 можливу, принаймні теоретично, спадковість педагогічних теорій, що має

⁷¹ 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 "ХПІ", 2009. – С. 172–178. ; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.

⁷² Єременко В. Сучасна парадигма економічної науки / В. Єременко // Економіка України. – 1994. – № 11. – С. 50–55.

⁷³ Т. Х. Керімов, Е.В. Хоміч і ін. – <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/b/paradigma.html>

⁷⁴ Баркер Дж. Парадигми мышления : как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире : пер. с англ. / Джозел Баркер. – М.: Альпина Бизнес Брукс, 2007. – 187 с. – С. 33–34, 164.

⁷⁵ Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.

⁷⁶ Розенберг Г. Тройка, семерка, туз / Г. Розенберг // Знание-сила. – 1987. – № 1. – С. 18–23.

⁷⁷ Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с. – С. 23.

⁷⁸ Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20

місце в рамках поліпарадигмальних змін" ⁷⁹.

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 ⁸⁰.

Про сутнісну, глибинну спорідненість парадигм засвідчує також їх дихотомічний характер, який досліджує В.А. Кушнір, який деякі парадигми виділяє в окремі групи-низки (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.

Певне узагальнення щодо парадигмальної сутності розвитку наукового знання робить А.В. Фурман, який пише, що "Критичний аналіз здобутого наукового матеріалу дає змогу визначити чотири основних *параметри-приписи* будь-якої парадигми (рис. 1), повна і взаємозалежна наявність яких вказує на довершеність цього історико-культурного конструкта, а також характеризує його структуру з нормативно-критеріальних позицій. Це означає, що зафіксовані приписи є тими *ознаками*, на основі яких можна здійснити теоретичну аргументацію, скористатися ними як засобом чи мірилом оцінки й у такий спосіб обґрунтувати істинність та новизну будь-якого наукового положення" ⁸¹:



Рис. 1. Структура парадигми як взаємодоповнення основних параметрів-приписів, що відіграють роль загальних модусів-критеріїв її цілісності і довершеності

⁷⁹ Прикот О.Г. Лекції по філософії педагогіки / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во TVPinc., 1998. –284 с. – С. 34.

⁸⁰ Див.: Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 82.

⁸¹ Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105-144. – С. 22.; Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20-58.

1.2. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПАРАДИГМ

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 науки⁸², 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 освіти⁸³.

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"⁸⁴.

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 комунікацію⁸⁵. 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 періоду⁸⁶.

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'язків⁸⁷.

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 передовій педагогічній 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 творчості⁸⁸.

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. Богуславський та ін.) пропонує різні підходи до парадигмальної структуризації педагогічного процесу, порізнному 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. Пінський, 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**

⁸² 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 "ХПІ", 2009. – С. 172–178.

⁸³ Шкабара І.Е. Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX–XVII вв.): монография / И.Е. Шкабара. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 444 с. – С. 15.

⁸⁴ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПИ-МИО РАО, 1994. – 265 с. – С. 87.; Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы / Г.Б. Корнетов // Новый педагогический журнал. – 1996. – № 1. – С. 21–22.

⁸⁵ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 378 с. – С. 248.

⁸⁶ Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.; Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика : синергетична перспектива [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.slovyuk.org.ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>

⁸⁷ Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11–24.; Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та виш. навч. Закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Укр.-фінськ. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.; Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.; Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58–61.; Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.; Зязюн І.А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І.А. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1. – С. 74–79.; Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 49–69.; Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.

⁸⁸ Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОН ІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 429.

(В.Л. Борзенков, Г.Б. Корнетов, О.О. Кравцов, Н.С. Ладижець, О.Г. Прикот та ін.)⁸⁹.

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 істотної мірою вирішувати питання про зміст освіти⁹⁰.

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"⁹¹. 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"⁹². На думку І.А. Колеснікової це призводить до того, що пропонувані 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"⁹³.

Відтак, можна говорити про *різні підходи до аналізу поняття "педагогічна парадигма"*. На основі суто педагогічних параметрів можна виокремити авторські підходи до розуміння педагогічних парадигм та побудови такої, яка найбільш повно відповідає вимогам часу:

- *авторитарно-імперативна і гуманна* (Ш.О. Амонашвілі)⁹⁴;
- *когнітивна й особистісна* (афективно-емоційно-вольова) (Є.А. Ямбург)⁹⁵;
- *педагогічна, андрогогічна, акмеологічна та комунікативна (взаємонавчальна) парадигми навчання* (Ю.Г. Фокин)⁹⁶;
- *об'єктна, суб'єктна, діалогічна* (І.А. Зязюн, Г.О. Ковальов)⁹⁷;
- *синергетична та акмесинергетична* (С.Ф. Клепко, Н.В. Кузьміна, В.А. Кушнір, В.С. Лутай та ін.)⁹⁸;

⁸⁹ Норланд Е. Воспитание в эпоху глобальных проблем: размышление о новой парадигме / Е. Норланд // Приоритеты современной педагогики: Мир – Экология – Сотрудничество. – М.: Из-во СПбГУПМ, 1993. – С. 85–88.

⁹⁰ Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії / С. Гончаренко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 109–119.

⁹¹ Тхагопсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагопсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.; Тхагопсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы / Х.Г. Тхагопсоев. – М. : Просвещение, 1997. – 99 с.

⁹² Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

⁹³ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 28; Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84–89.

⁹⁴ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.; Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.; Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144–177.

⁹⁵ Ямбург Е. Педагогическая философия адаптивной модели школы / Е. Ямбург // Мир образования. – М. : Педагогика, 1996. – С. 46–53.

⁹⁶ Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М., 2002. – 224 с.

⁹⁷ Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.; Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.; Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42–51.

⁹⁸ Клепко С.Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.; Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.; Кузьміна Н.В. Професіоналізм педагогічної діяльності / Н.В. Кузьміна, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.; Кузьміна Н.В. Методи системного педагогічного дослідження / Н.В. Кузьміна. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.; Кузьміна Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию / Н.В. Кузьміна. – Л., 1977. – С. 211–224.; Кузьміна Н.В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки / Н.В. Кузьміна // Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 180 с.; Кузьміна Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьміна. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.; Кузьміна Н.В. Професіоналізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьміна. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.; Кузьміна Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьміна, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.; Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.; Кушнір В.А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В.А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.; Кушнір В.А. Характеристика особливостей освітніх систем / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83–91.; Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.; Лутай В.С. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти / В. С. Лутай // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С.7–20.; Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-

- *гармонізаційна* (М.М. Палтишев)⁹⁹;
 - *сугестопедична* (С.С. Пальчевський)¹⁰⁰;
 - *освітологічна* (В.О. Огнев'юк)¹⁰¹;
 - *тоталлогічна* (В.В. Кізіма)¹⁰²;
 - *парадигми педагогіки творчості* (В.І. Андреев)¹⁰³;
 - *креативно-педагогічна* (А.І. Сологуб)¹⁰⁴;
 - *парадигмальні теорії-поняття: епістемологія класична, епістемологія некласична, діалог* (В.О. Лекторський)¹⁰⁵;
 - *парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти* (К.М. Левківський)¹⁰⁶;
 - *науково-мистецька парадигма* (О.М. Отич)¹⁰⁷;
 - *знання і культурологічна, технократична і гуманістична, соціетарна і антропоцентристська, педагогоцентристська і дитиноцентристська* (Н.В. Бордовська)¹⁰⁸;
 - *авторитарна, маніпуляції та підтримки* (Г.Б. Корнетов)¹⁰⁹;
 - *ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична* (Н.С. Розов)¹¹⁰;
 - *традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична та феноменологічно-гуманістична* (А.А. Пінський)¹¹¹;
 - *парадигма екстремальної педагогіки* (В. Сааков)¹¹²;
 - *парадигми індустріального і постіндустріального суспільства* (О.П. Новіков)¹¹³ 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)¹¹⁴;

методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : Зб. наук. пр. / За ред. В.П. Андрушенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99–103.; Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с.;

⁹⁹ Палтишев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтишев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с. – С. 35.; Палтишев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтишев – К.: Магістр-S, 1996. – 104 с.

¹⁰⁰ Пальчевський С.С. Акмеологія : Навч. посібник / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.; Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

¹⁰¹ Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.

¹⁰² Кізіма В.В. Образование как сигизическое процесс / В.В. Кізіма // Наукові і освітні методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 117–163.; Кізіма В.В. Человеческая тотальность. Постнеклассический манифест / В.В. Кізіма. – К.: ЦГО НАН України, 1992. – 34 с.; Кізіма В.В. Тоталогія (філософія оновлення) / В.В. Кізіма.. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 272 с.

¹⁰³ Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.; Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

¹⁰⁴ Сологуб А.І. Теорія і практика навчання творчо-обдарованих старшокласників: Монографія / А.І. Сологуб. – К.: Інфосистем, 2010. – 164 с.

¹⁰⁵ Лекторський В.А. Суб'єкт. Об'єкт. Познає / В. А. Лекторський. – М. : Наука, 1980. – 359 с.; Лекторський В.А. Епістемологія класична і некласична / В. А. Лекторський. – М.: Едиторіал УРСС, 2001. – 256 с.

¹⁰⁶ 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.

¹⁰⁷ 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.

¹⁰⁸ Бордовська Н.В. Діалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.; Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 287 с.

¹⁰⁹ Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистического парадигмы / Г.Б. Корнетов // Новый педагогический журнал. – 1996. – № 1. – С. 21–22.; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.; Корнетов Г.Б. Общая педагогика : учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.; Корнетов Г. Б. Введение в педагогику: учеб. пособие: в 2 ч. / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 20 п.л. ; Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс “История образования и педагогической мысли”: Учеб. Пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 284 с.

¹¹⁰ Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Н.С. Розов. – М, 1992. – 154 с.

¹¹¹ Пинский А.А. Пайдейя : (работы 1986-96 гг.) / А.А. Пинский. – М. : Част. шк., 1997. – 363 с.; Пинский А.А. К Новой Парадигме в образовании / А.А. Пинский. – М.: Парсифаль, 1996. – 88 с.

¹¹² Сааков В. Экстремальная педагогика: тезисы к понятию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://priss-laboratory.net.ru/T.E.X.T.S.-/ped-epistem_thesis_1997.htm

¹¹³ Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.; Новиков А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. – М.: “Эгвес”, 2006. – 488 с. ; Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Издательство “Эгвес”, 2005. – 176 с.; Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : “Эгвес”, 2004. – 120 с.; Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство “Эгвес”, 2008. – 136 с.; Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемиические размышления / А.М. Новиков. – М.: Издательство “Эгвес”, 2005. – 176 с.; Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

¹¹⁴ Валицкая А. П. Российское образование : Модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–7.; Валицкая А.П. Образование в России : Стратегия выбора / А. П. Валицкая. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1988. – 127 с.; Валицкая А.П. Современные стратегии образования : варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.3–8.; Валицкая А.П. Философские основы современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.

- **ідеалістична, матеріалістична, прагматична й екзистенціалістична** (Н.С. Ладижець)¹¹⁵;
- **консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична, гуманістично-феноменологічна і проектно-естетична** (Х.Г. Тхагапсоев)¹¹⁶;
- **фактологічна та методологічна парадигми навчального процесу**, які реалізуються у контексті проблеми **фундаменталізації освіти**¹¹⁷ та інші.

Аналізуючи професійну підготовку вчителів у країнах Західної Європи і порівнюючи її з підготовкою вчителя в Україні, Л.П. Пуховська виділяє чотири парадигми педагогічної освіти: **академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну і дослідницько-орієнтовану**. Причому, традиційними загальноприйнятими (у рамках класичної освітньої парадигми) вважаються академічно-традиціоналістська і технологічна парадигми. Індивідуальна і дослідницько-орієнтовна вважаються інноваційними і розглядаються з позиції особистісного підходу.

Існує і чотирикомпонентна класифікація освітніх парадигм (**соціоцентриські, персонцентриські, природо-орієнтовані, культуро-орієнтовані**)¹¹⁸. Н. Г. Агапова вважає, що соціоцентриські і персонцентриські відповідають інтересам вихованців, сприяють найкращій їх адаптації до соціально-педагогічного середовища, соціалізації та інкультурації – процесу опанування основними аспектами культури (відповідним менталітетом, культурними зразками і стереотипами). Як пишуть та Г.П. Щедровицький та Н. Г. Агапова, у природо-орієнтованих парадигмах дедалі більшої ваги набувають освітні моделі, пов'язані з формуванням здорового способу життя, відповідної екологічної культури поведінки, ставлення до Природи, розвитку природовідповідних та здоров'язберігаючих технологій. При цьому, парадигми, які орієнтовані переважно на розгортання і використання природних чинників і рушійних сил у побудові освітньо-виховного процесу, постають, певним чином, протилежними низці культуро-орієнтованих освітніх парадигм. Як зазначають Н.Г. Агапова і Г. П. Щедровицький, протилежність цих груп парадигм іноді призводить до наукового антагонізму¹¹⁹.

Для нас важливою є **і класифікація науково-педагогічних парадигм** П.Б. Суртаєва, яка базується на врахуванні специфічних ознак:

- **антична, середньовічна, індустріальна, постіндустріальна;**
- **авторитарна (традиційна), маніпулятивна, гуманітарна, підтримки, ненасильництва, комунікативна;**

- **теоцентрична, соціоцентрична, натуроцентрична, антропоцентрична;**
- **загальнонаукова, частково наукова, локальна;**
- **глобальна, ноосферна, соціоантропологічна, цивілізаційна;**
- **методологічна, пізнавальна, когнітивна, креативна;**
- **постіндустріальна, науково-технократична, індустріальна;**
- **особистісно-орієнтована, соціально-орієнтована, гуманістична;**
- **соціокультурна, інтегрована соціологічна, сімейно-освітня;**
- **державно-освітня, культурно-освітня, сімейно-освітня та ін**¹²⁰.

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)¹²¹.

Науково-технократична парадигма може розглядатися як похідна сциєнтистського 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

¹¹⁵ Ладыжец Н.С. Университеты Европы / Н.С. Ладыжец // Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 80–84.; Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1995. – 256 с.

¹¹⁶ Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.; Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы / Х.Г. Тхагапсоев. – М. : Просвещение, 1997. – 99 с.

¹¹⁷ Вища освіта України: фундаменталізація або прагматизація (Круглий стіл) // Вісник Запорізького держ. ун-ту. – 2002. – Вип. 23. – С. 6–29.

¹¹⁸ Агапова Н.Г. Социоцентрическая и персональноцентрическая парадигмы в образовании (культурологический анализ) / Н.Г. Агапова // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10. – Вып. 5-6 (44-45). – С. 265-271.; Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науко-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.; Інновації в освіті: човорекособразный ракурс : сб. науч. тр. / РАО, Центр дистанционного образования "Эйдос", науч. шк. А.В. Хуторского ; под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО "Эйдос", 2009. – 219 с.; Новиков А.М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / Александр Михайлович Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 204 с.; Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 798 с.;

¹¹⁹ Агапова Н.Г. Социоцентрическая и персональноцентрическая парадигмы в образовании (культурологический анализ); Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – С. 709-731.

¹²⁰ Суртаев П. Б. Парадигмы педагогической науки и практики : аспект сосуществования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Суртаев Павел Борисович. – Омск, 2006. – 161 с. – С. 12.

¹²¹ Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Оріс, 1994. – 304 с.; Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.; 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>; Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества. XV Международная научно-практическая конференция [Электронный ресурс] Режим доступа : http://raen-education.webhost.ru/conf_1.htm; 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.

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"¹²².

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 ціннісній-смысловій рівності дорослого і дитини.

Центром гуманітарно-феноменологічної парадигми є процес пошуку людиною Істини, тобто шляху пізнання. Головним для педагога тут стає залучення учня до процесу пошуку. Девіз цієї парадигми інший: "Пізнання – сила", іншими словами, особливе значення набуває індивідуалізоване суб'єктивізоване 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 учня¹²³.

Традиційна парадигма. Ключовим для її характеристики виступає поняття "**традиція**". Грунтуючись на визначенні, запропонованому І.А. Колесніковою, 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"¹²⁴. У просторі традиції, можна виділити¹²⁵:

- *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"¹²⁶. 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 передуює процедурі доказу. Його суть – в описі і рефлексії Шляху досягнення 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 діяльності під кутом зору системи певних наукових підходів чи способів аналізу світу**. Так, об'єктна, суб'єктна і діалогічна парадигми, які були введені Г.О. Ковальовим¹²⁷, 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 росту¹²⁸.

В.О. Лекторський¹²⁹ вводить такі парадигмальні теорії-поняття, як **епістемологія класична, епістемологія некласична й діалог**, які впливають із епістемологічного аспекту аналізу педагогічної діяльності.

Цікавою є позиція О.М. Новікова, який розглядає дві освітні парадигми – **парадигму індустріального і постіндустріального суспільства**¹³⁰:

¹²² Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс].

¹²³ Пинский А.А. Пайдейя : (работы 1986-96 гг.) / А.А. Пинский. – М. : Част. шк., 1997. – 363 с. – С. 227.

¹²⁴ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 28.

¹²⁵ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс].

¹²⁶ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.; Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с. – С. 29-30.

¹²⁷ Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.

¹²⁸ Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.

¹²⁹ Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

¹³⁰ Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2008. – 136 с. – С. 42-43.

ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ ІНДУСТРІАЛЬНОГО І ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

Компоненти парадигм	Індустріальне суспільство	Постіндустріальне суспільство
<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

Важливим є також і порівняльна характеристика знаннєво-орієнтованої і продуктивної освітніх моделей.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗНАННЄВО-ОРІЄНТОВАНОЇ І ПРОДУКТИВНОЇ ОСВІТНІХ МОДЕЛЕЙ¹³¹

ЗНАННЄВО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ	ПРОДУКТИВНА МОДЕЛЬ
Головна мета – оволодіння підростаючими поколіннями визначеної стандартом суми знань, умінь, навичок.	Головна мета – створення умов для творчого самовизначення і самореалізації особистості.
У центрі системи – процес навчання, його результат.	У центрі системи – особистість дитини, що розвивається й формується.
Суб'єкт – об'єктні відносини (учитель → учень).	Суб'єкт – суб'єктні відносини (учитель = учень)
Учень – той, кого навчають ⇒ обмеження волі вибору.	Учень – той, хто навчається ⇒ свобода самовизначення і самовираження.
Монологічна система спілкування вчителя й учня. Відносини припускають позицію домінування педагога.	Діалогічне спілкування, відносини співробітництва й співтворчості.
Домінування предметів природно-наукового чи гуманітарного циклу, (залежно від інтересів школи, викладачів), штучне відокремлення один від одного.	Паритетне положення всіх навчальних предметів, їхній внутрішній взаємозв'язок, органічна цілісність.
Перенасичення обов'язкової програми новими предметами (прагнення досягнути неосяжне).	Самостійність і самовизначення учня в системі навчального матеріалу, оволодіння методом наукового дослідження (уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки).

¹³¹ Якса Н.В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: Навчальний посібник. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 312 с. – С. 184-185

Основа – знання з <i>минулого</i> , відтворення здобутого раніше.	Основа – <i>самостійний пошук</i> (вирішення) необхідних для життя і практики знань, умінь і навичок.
Репродуктивно-відтворююча, споглядальна, «відповідна» діяльність <i>учня</i> .	Активно-перетворююча, самостійна, творча діяльність <i>учня</i> .
Збереження традиційного освітнього середовища.	Створення інноваційного освітнього середовища, що включає доступ до нових інформаційних технологій.
Формування <i>абстрактного</i> , відірваного від реальної практики <i>досвіду</i> , що ґрунтується на механічно засвоєній теорії, або зовсім не підкріпленій реальною практикою (присвоєння "чужого" досвіду).	Формування <i>власного досвіду</i> практичної діяльності, з опорою на <i>самостійно</i> засвоєну теорію й особисті/індивідуальні потреби конкретного <i>учня</i> .

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 навчання¹³².

ПОРІВНЯННЯ ТРАДИЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНОВАНИМ ЗА ОСНОВНИМИ ПАРАМЕТРАМИ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

ПАРАМЕТРИ ПОРІВНЯННЯ	ТРАДИЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ	ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНОВАНЕ НАВЧАННЯ
<i>Філософія освіти</i>	У центрі навчального процесу – вчитель. Учень є об'єктом навчального процесу. Навчання розглядається як результат. Базується на принципах змагання. Зорієнтована на зовнішню мотивацію	У центрі навчання – учень. Учень – суб'єкт навчального процесу. Навчання розглядається як процес. Стимулюються співробітництво та взаємодопомога. Зорієнтоване на внутрішню мотивацію, що ґрунтується на радості пізнання та успіхах
<i>Мета</i>	Увага акцентується лише на формальних знаннях, уміннях 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. Зорієнтована на середнього учня	Навчання здійснюється на основі творчих методів. Навчання зорієнтоване 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 освіти¹³³.

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

¹³² Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителя і студентів. / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М.Богданова. – 220 с. – С. 51-52.

¹³³ 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.

Засоби навчання	Методики викладання предметів	Технологічні процеси неперервного розвитку студентів
Духовність	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. Буренко¹³⁴.

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	Випливають 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)¹³⁵.

ПОРІВНЯННЯ ТРАДИЦІЙНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ

ЕЛЕМЕНТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	ТРАДИЦІЙНИЙ ПІДХІД	КОМПЕТЕНТІСНО-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 компетентісно-орієнтованою спрямованістю професійно-освітніми програмами

¹³⁴ 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.

¹³⁵ 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.

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

Важливим є також розгляд просторово-технологічних відмінностей традиційного та електронно-дистанційного типів (парадигм) навчання, що наводить Б.Ю. Биков у книзі "Моделі організаційних систем відкритої освіти" (с. 99-101).

ОСНОВНІ ПРОСТОРОВО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ ТРАДИЦІЙНОГО ТА Е-ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Особливості (принципові відмінності – переважне і принципове використання)	Традиційне дистанційне навчання		Е-дистанційне навчання
Технологічна платформа організації транспортування навчальних матеріалів	Традиційні мережі зв'язку Поштова Телефонна		Комп'ютерні мережі Стаціонарні Мобільні Телеграфна
Характер організації інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу	Обмежено гнучкий в часі Асинхронний Синхронний		Гнучкий в часі Асинхронний Синхронний Поглиблено індивідуалізований Колективний
Індивідуальні засоби і технології навчання учасників навчального процесу	Комп'ютер Медіа Засоби стаціонарного і мобільного комп'ютерного зв'язку Факс		Пошта Телефон Телеграф ІКТ
Засоби і технології захисту повідомлень (аудіо-, відео-, факсимільних та на паперових носіях)	У традиційних мережах комунікацій для стаціонарних засобів і мереж зв'язку		У традиційних мережах комунікацій Для стаціонарних засобів і мереж зв'язку У комп'ютерних мережах комунікацій Для мобільних засобів і мереж зв'язку
Інформаційні джерела навчального призначення	Форма	Паперова	Електронна
	Доступ до навчального інформаційного простору	Обмежений	Необмежений
Використання інформаційних і комунікаційних технологій	Характер використання	Локальний, локально-мережний	Локальний, локально-мережний, глобально-мережний
	Обсяг використання ресурсів	Обмежений	Необмежений
	Спрямованість використання	Предметно спрямоване	Предметно і позапредметно спрямоване

Іншою важливою освітньою парадигмою є парадигма розвивальна, концептуальні положення (дидактичні принципи) які можна окреслити таким чином ¹³⁶: 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;

¹³⁶ Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителя і студентів. / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М.Богданова. – 220 с. – С. 59-60.

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.

**МЕХАНІЗМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
В ТРАДИЦІЙНОМУ І РОЗВИВАЛЬНОМУ СПОСОБАХ НАВЧАННЯ**

Пояснювальний спосіб навчання	Компоненти діяльності	Діяльнісний спосіб навчання
Задається 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 вигляду¹³⁷:

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

¹³⁷ Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект. – С. 59-60..

Методико-дидактичний аспект навчання	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
Самовиховання	Нульовий потенціал	Знання прийомів самовиховання: осмислення своєї індивідуальності, знання елементів самовиховання, самоаналіз, самоконтроль
Нетрадиційні форми активізації психічного здоров'я	Нульовий потенціал	Точковий масаж, динамічні релаксаційні паузи, функціональна музика, рухомі дидактичні та соціальні ігри

Важливим є також порівняння пасивного і інтерактивного навчання ¹³⁸.

ПОРІВНЯННЯ ПАСИВНОГО І ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

КРИТЕРІЇ ПОРІВНЯННЯ	ПАСИВНЕ НАВЧАННЯ	ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ
1. Обсяг інформації	За короткий проміжок часу можна "пройти" великий обсяг інформації	Невеличкий обсяг інформації потребує значного часу
2. Глибина вивчення змісту	Як правило, орієнтовано на рівень знання й розуміння	Студенти засвоюють усі рівні пізнання
3. Відсоток засвоєння	Як правило, невисокий	Як правило, високий
4. Контроль над процесом навчання	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.
5. Роль особистості педагога	Особистісні якості педагога залишаються в тіні, він виступає як "джерело" знання	Педагог краще розкривається перед студентами, виступає як лідер, організатор
6. Роль студентів	Пасивна; студенти не приймають важливих рішень щодо процесу навчання	Активна; студенти приймають важливі рішення стосовно процесу навчання
7. Джерело мотивації навчання	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" ¹³⁹. Як зазначав В.О.Сухомлинський, "вчити потрібно так, щоб діти не думали про ціль. Це полегшує розумову працю" ¹⁴⁰. 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" ¹⁴¹), цілком відповідає сучасним напрямкам 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. Тому ця *система навчання володіє здатністю до перенесення на будь-який навчальний предмет*.

Сугестія (від лат. *suggestis* – *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). 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 ¹⁴².

¹³⁸ 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. Нічкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 93–96.

¹³⁹ Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576. – С. 419.

¹⁴⁰ Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1988. – 272 с. – С. 104-106.

¹⁴¹ Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 155, 109.

¹⁴² Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка. – С. 10, 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 тощо¹⁴³.

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'язок¹⁴⁴.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АСПЕКТІВ СУГЕСТОПЕДАГОГІКИ

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

До сугестивних методів відносяться сугестокібернетичний інтегральний метод, який ґрунтується на феномені гіпермнезії¹⁴⁵. Метод передбачає тривалий процес "занурення" учнів та студентів в

¹⁴³ Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МГПИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977. – С. 45–78.; Лозанов Г. К. Суггестология. / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.

¹⁴⁴ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка. – С. 10-16.

¹⁴⁵ Петрусинский В. В. Суггестокібернетический интегральный метод ускоренного обучения / В.В. Петрусинский // Методы

іншомовне (віртуальне чи реальне) середовище. Метод "занурення"¹⁴⁶ реалізується тут у штучному мовному середовищі, де використовується обмежений і чітко визначений лексико-граматичний матеріал, який засвоюється через дидактичні ігри та театральну активність. Метод гіпнопедії, розроблений в Інституті мовознавства ім. О.О. Потебні АН України та в КДУ ім. Т. Шевченка¹⁴⁷ застосовується для введення уві сні інформації шляхом використання чотириелементного комплексу (триразова імітація навчальної програми та одинадцятиразова трансляція програми перед пробудженням). *Релаксопедія* також відноситься до сугестивних методик та передбачає поєднання навчальної діяльності з процесом психічної (релаксаційної) саморегуляції тих, хто навчається¹⁴⁸. *Ритмопедія* – ще одна сугестивна методика, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливові на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку¹⁴⁹. Зрозуміло, що в такий спосіб реалізується синергетичний принцип відкритості людини зовнішнім впливам.

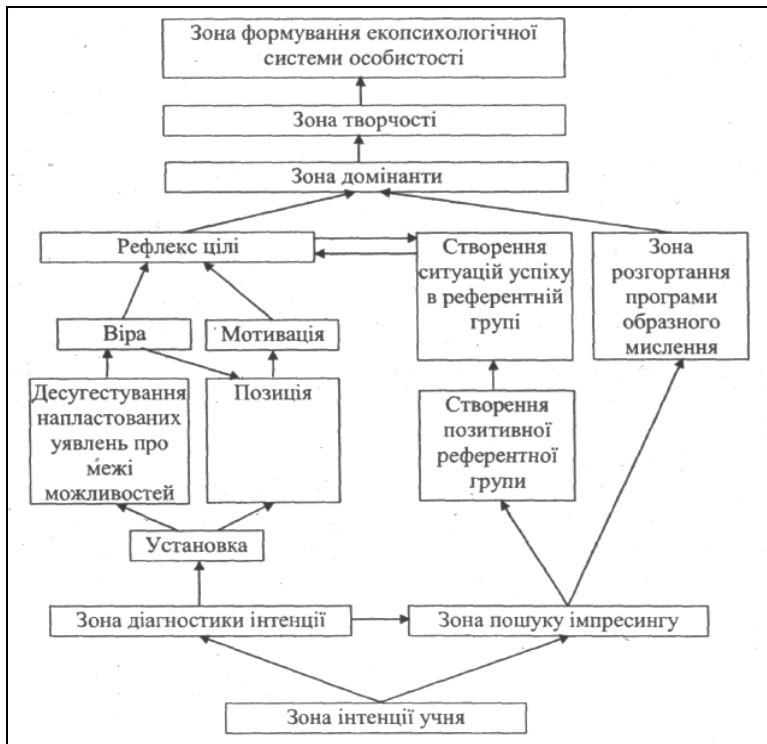


Рис. Психолого-фізіологічні основи навчальної системи ХЕТвод

Слід сказати, що система гіпнопедичних 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 організму потребу особистості. Тому критерій задоволення несе в собі високу мотивацію"¹⁵⁰. 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 переживання¹⁵¹, 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 модифікація сугесто-педичної 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"¹⁵².

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"¹⁵³. У цілому, саме гуманістичну парадигму освіти можна вважати певним підґрунтям для

інтенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 11-12.

¹⁴⁶ 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.

¹⁴⁷ 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.

¹⁴⁸ Шварц И.Е. Экспериментальная разработка основ релаксации / И. Е. Шварц // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 63-71.

¹⁴⁹ 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.

¹⁵⁰ Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка. – С. 123.

¹⁵¹ Неменський Б.М. Пути очеловечивания школы / Б.М. Неменский // Новое педагогическое мышление / Под. ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 106-130.

¹⁵² Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка. – С. 207-227.

¹⁵³ Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка. – С. 207.

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 ¹⁵⁴.

ПОРІВНЯННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І ГУМАНІСТИЧНИХ ВІДНОСИН У СИСТЕМИ 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 світу людини, їх "достойнства" 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 світу 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 світу 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 світу 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, відображає 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 висувуються – з іншого.

Все це неминує, замість прискорення впровадження, призводить до розчарування педагогів-практиків вельми плідотною дидактичною концепцією ¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. – С. 164.

Відтак, відмінності нової парадигми освіти і класичної у системі креативної педагогіки розуміються авторами як такі, що репрезентовані в таблиці ¹⁵⁶.

ВІДМІННОСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ І КЛАСИЧНОЇ У СИСТЕМІ КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Критерії	Класична парадигма	Нова, неklasична парадигма
Основна мета освіти	Підготовка підростаючого покоління до життя і праці	Забезпечення умов самовизначення і самореалізації особистості
Людина	Проста система	Складна система
Знання	З минулого ("школа пам'яті")	З майбутнього ("школа мислення")
Освіта	Передача учневі відомих зразків знань, умінь і навичок	Створення людиною образу світу в собі самій за допомогою активного покладання себе в світ предметної, соціальної і духовної культури
Той, хто навчається	Об'єкт педагогічної дії, що навчається	Суб'єкт пізнавальної діяльності, що навчається
Відносини педагога і того, хто вчиться	Суб'єкт-об'єктні, монологічні відносини педагога і учня	Суб'єкт-суб'єктні, діалогічні відносини педагога і учня
Вид діяльності тих, хто вчиться	Репродуктивна, така, "що слідує у відповідь" діяльність учня	"Активна", творча діяльність учня

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" ¹⁵⁷. 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 діялісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професійної діяльності, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні цю професійну діяльність ¹⁵⁸:

ВІДМІННОСТІ МІЖ НАВЧАЛЬНОЮ І ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Структурні ланки діяльності	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
<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

¹⁵⁵ Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.;
Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОНТІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 429.

¹⁵⁶ Креативная педагогика: методология, теория, практика / Под ред. Ю.Г. Круглова. — М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, изд. центр "Альфа", 2002. — 240 с. — С. 25

¹⁵⁷ 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. —С. 55.; Вербицкий А.А. Активное обучение в ВШ: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.

¹⁵⁸ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 2006. — Т. 1. — 845 с.; т. 2. — 816 с. — С. 327.

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 функцій¹⁵⁹.

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"¹⁶⁰ (див. рис.).

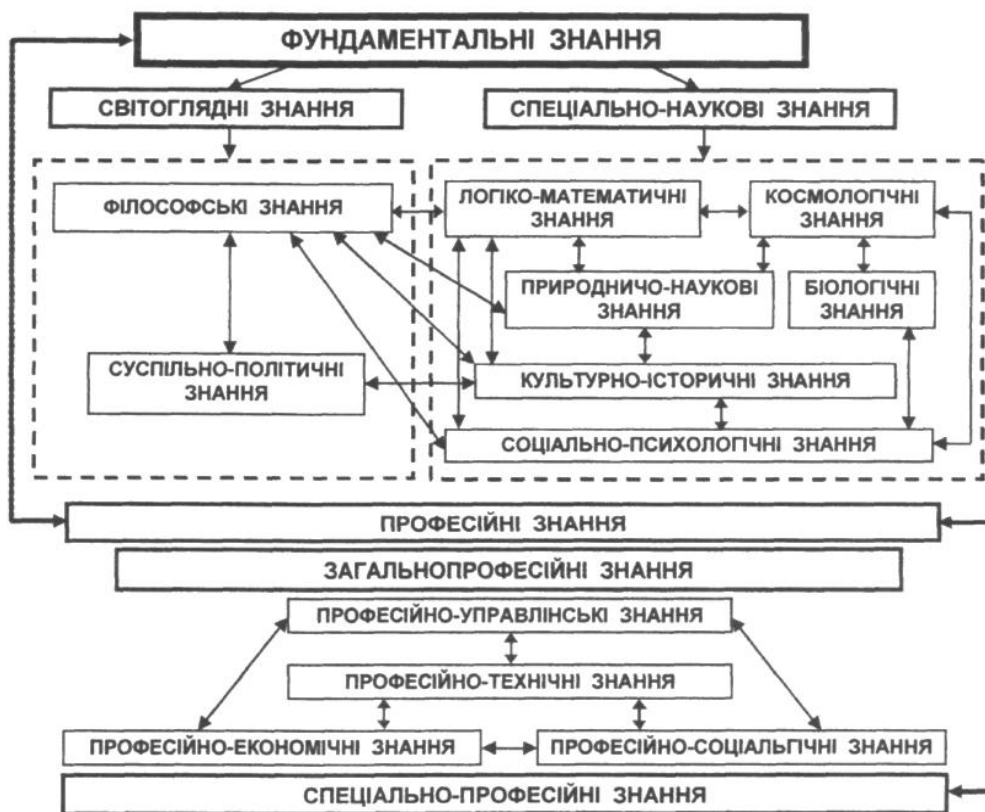


Рис. Сучасна модель фундаменталізації знань¹⁶¹

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 менший¹⁶².

¹⁵⁹ Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с. – С. 30.

¹⁶⁰ 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. – С. 134.

¹⁶¹ Романовський О.Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти. – С. 134.

¹⁶² Дудка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / Г.Я. Дудка; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с. – 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 методами¹⁶³. 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 освіти¹⁶⁴.

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**¹⁶⁵.

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 симпозиуму ЮНЕСКО¹⁶⁶ визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати"¹⁶⁷.

Загалом, фундаменталізація навчання може розглядається як система умов проектування фундаментального освітнього простору, основними компонентами якого є: ціннісно-смысловий; інформаційний; інтелектуальний; культурологічний; діяльнісний; комунікативний простір¹⁶⁸.

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 знань¹⁶⁹.

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти¹⁷⁰.

¹⁶³ Козловська І.М. Історико-методологічні та загальнопедагогічні аспекти дидактичної інтеграції у професійній школі / І.М. Козловська, Я.М. Собко. – Львів, 1995. – 85 с.; Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи дидактичні основи: Монографія / І.М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.; Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 48–51.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.; 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.; Козловська І.М. Метаконцепт інтеграції 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. Нічкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 71–74.

¹⁶⁴ Модель открытого образования / В.М. Филиппов, В.П. Тихомиров (общ. ред.). – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/1.html>.

¹⁶⁵ Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

¹⁶⁶ Меморандум міжнародного симпозиуму ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–6.

¹⁶⁷ Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. С. 45–68.

¹⁶⁸ Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с. – С. 53.

¹⁶⁹ Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

¹⁷⁰ Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. С. 45–68.

УМОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УМОВА	РЕЗУЛЬТАТ
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 організації¹⁷¹.

ПРИНЦИПИ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

ПРИНЦИП	ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ
<i>Зв'язок теорії з практикою, наступність змісту, науковість</i>	Формування фундаментального компонента змісту освіти
<i>Оптимізація навчального процесу</i>	Фундаменталізація освіти як один із засобів її оптимізації
<i>Формування єдності знань і вмінь</i>	Інтегративний підхід у фундаменталізації змісту освіти
<i>Розвиток ініціативи і самостійності</i>	Роль фундаментальних знань у формуванні якостей особистості
<i>Систематичність і послідовність знань і вмінь</i>	Фундаменталізація як чинник забезпечення систематичності і послідовності отримуваних знань і формування умінь
<i>Творча активність та індивідуальність</i>	Фундаменталізація як чинник формування творчої активності
<i>Усвідомленість та ґрунтовність знань</i>	Фундаментальні знання як стрижньові для забезпечення усвідомленості і ґрунтовності професійних знань
<i>Цілеспрямованість та мотивація</i>	Фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації навчання
<i>Гуманістична цілеспрямованість</i>	Фундаменталізація як засіб гуманізації освіти
<i>Доступність навчання</i>	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 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"¹⁷².

¹⁷¹ Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. С. 45-50.

¹⁷² Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. С. 69.

Принцип фундаменталізації знань допомагає обґрунтувати **фундаментальні інваріанти категорій знань**, які простежуються як на рівні гуманітарних, так і природничих дисциплін (В.А. Копетчук¹⁷³):

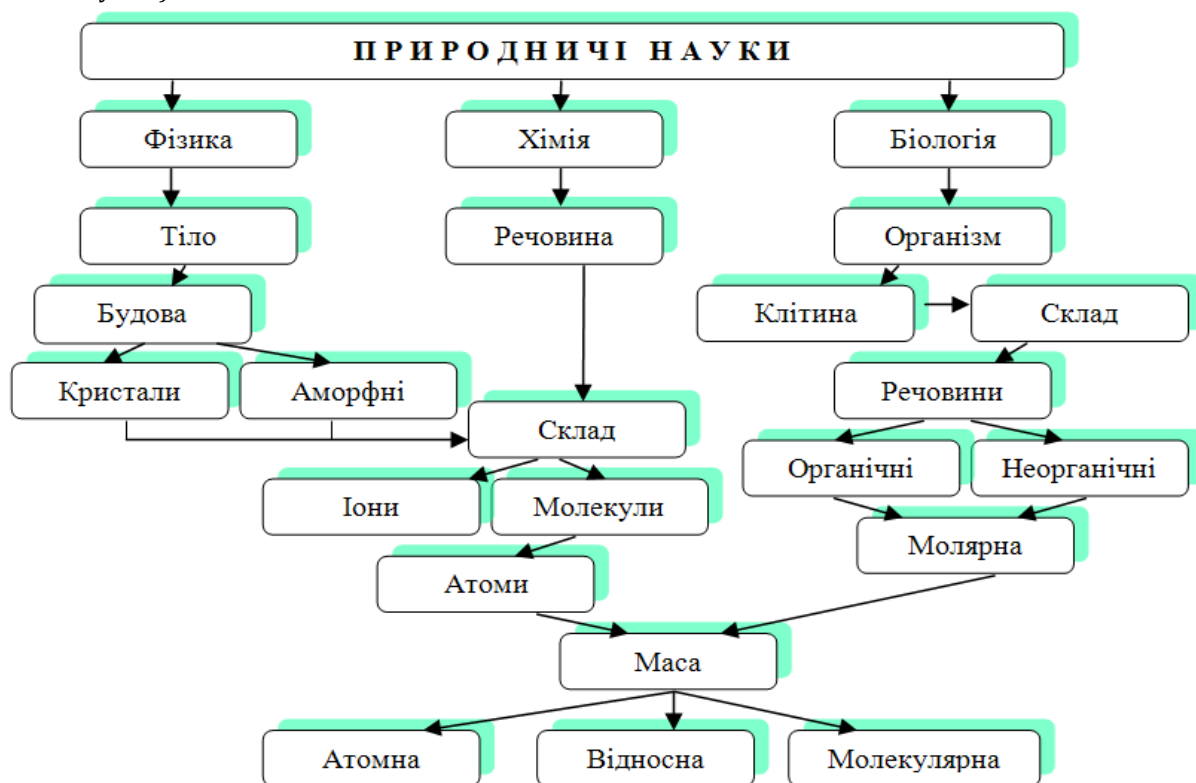


Рис. Приклади фундаментальних інваріантів категорій знань

При цьому, "професійна спрямованість, таким чином, передбачає диференціацію системи знань через навчальні предмети за принципом концентрів, а це приводить до перенесення акцентів з предметного на предметно-інтегративне навчання і створення цілісної системи професійних знань про об'єкт":

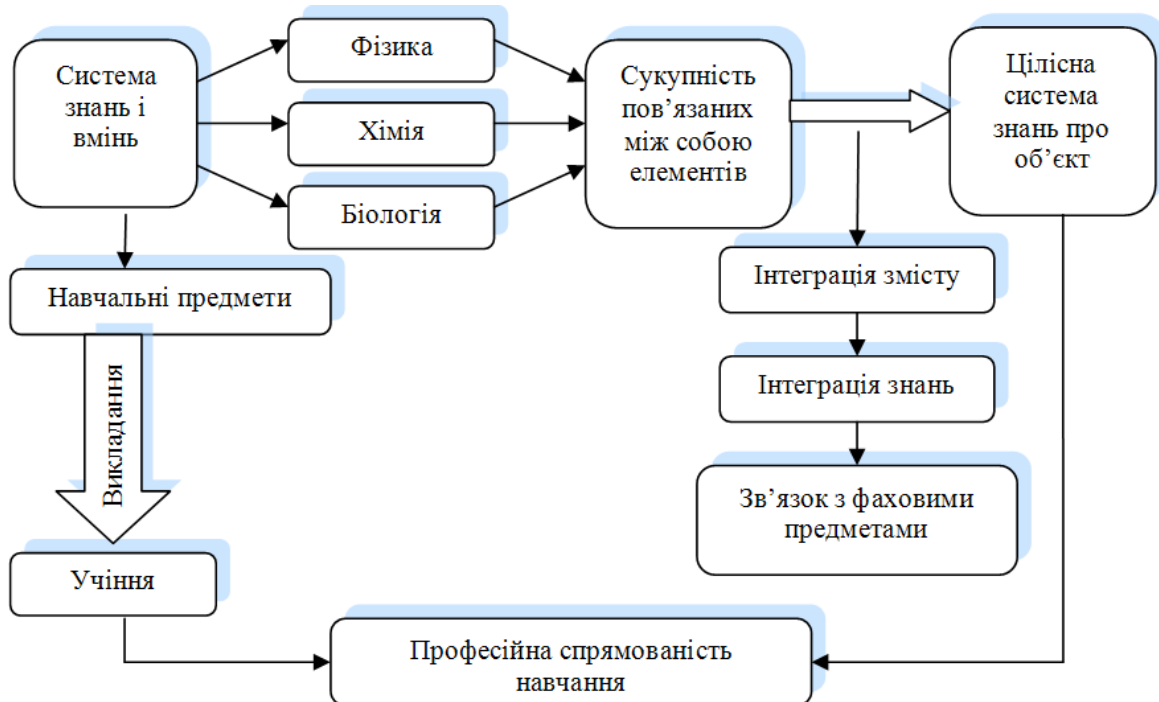


Рис. Функціонування професійної спрямованості навчання

¹⁷³ Професійно-педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 560 с. – С. 466-476.

Принцип фундаменталізації знань реалізується у площині міждисциплінарного синтезу, що дозволяє 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)¹⁷⁴.

Подібним же чином акмепедагог С.Я. Водовозова використовує принцип поняттєвого переносу, що ілюструється таблицею¹⁷⁵.

ПРИКЛАДИ ПОНЯТТЄВОГО ПЕРЕНОСУ

ПАРАМЕТРИ	
Фізичне тіло	Засіб педагогічної дії
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:

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 знань¹⁷⁶.

Одним із найбільш виразних проявів зазначеної науково-педагогічної тенденції є дидактична багатомірна технологія В.Е. Штейнберга¹⁷⁷, який розробив особливу форму знаково-символьних засобів репрезентації навчального матеріалу – синтетичні логіко-сміслові багатомірні моделі знання – "семантичні фрактали".

А.В. Фурман проводить ґрунтовну диференціацію класно-урочної і модульно-розвивальної систем (парадигм)¹⁷⁸.

¹⁷⁴ Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання наприкладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / В.Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с. – С. 8.

¹⁷⁵ 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. – С. 81.

¹⁷⁶ Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОНТІТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 356.

¹⁷⁷ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.

¹⁷⁸ Фурман Анатолий Теория освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105-144.; Фурман Ана-толій Теория освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20-58.

КЛАСНО-УРОЧНА СИСТЕМА: ПІЗНАВАЛЬНО-ТРАНСЛЯЦІЙНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ

ПРИЧИНА		НАСЛІДОК
Основи наук є змістово-інформаційним базисом системи, а <i>навчальний предмет</i> – своєрідною проекцією тієї чи іншої науки	<p>Фундамент</p> <p>1</p>	Протиприродне <i>розмежування</i> навчального, виховного й освітнього процесів; підхід до навчальної і виховної роботи як самодостатніх соціокультурних функцій школи
Дати учневі ґрунтовні <i>теоретичні знання</i> з основ наук, сформувати уміння і навички їх застосовувати у навчальній діяльності	<p>Мета</p> <p>2</p>	Широка <i>наукова поінформованість</i> учня і високий розумовий розвиток на противагу низькому соціальному і духовному
Задається площинною системою координат освітньої діяльності вчителя і учня «наукові знання – навчальні вміння», що свідчить про <i>однобічність</i> їхнього соціального життя під час шкільного навчання	<p>Зміст</p> <p>3</p>	Високий рівень наукових знань не знаходить хоч якогось повного переструктурування у соціальні норми і культурні цінності, тому зміст традиційної середньої освіти <i>локально збагачує</i> ментальний досвід учня
Учитель є головним знавцем навчального предмета, тобто <i>інтерпретатором</i> певного наукового знання, коли освітня робота зводиться до викладацької (інформаційної) діяльності	<p>Учитель</p> <p>4</p>	Розуміння освіти як наукового пізнання дійсності, що існує поза особистістю, суб'єктом пізнання, де учень є <i>споглядачем</i> зовні пропонованої йому картини світу, а після інтеріоризації – її носієм і виконавцем
Учень цілком <i>керований</i> у навчальному процесі, переважно покликаний виконувати настанови і вимоги вчителя; його самоактивність і самоуправління обмежені соціально-психологічною роллю виконавця сторонньої волі	<p>Учень</p> <p>5</p>	<i>Особиста пасивність</i> внаслідок несформованої внутрішньої мотивації і відсутності належної соціально-психологічної свободи пошуку, переживання, дії; звідси почасти внутрішнє відчуження від школи
Учитель <i>планує</i> свою педагогічну діяльність з огляду на <i>зміст і вимоги</i> навчальної програми, що вимагає «оптимального» відбору форм, методів, засобів і прийомів навчальної співпраці вчителя і учнів на уроці, а не створення повноцінної педтехнології	<p>Проектування</p> <p>6</p>	Учневі відводиться пасивна соціально-психологічна роль у навчанні, згідно з якою він завжди є <i>подвійно залежним</i> – від навчальної програми і волі вчителя, а тому веденим, підлеглим і внутрішньо невільним
Учитель організує навчально-виховний процес як передачу теоретичних знань і методів (способів) наукового пізнання за законами <i>соціального наuczіння</i> (актуалізація знань – повідомлення нових – закріплення – оцінювання – практичне застосування)	<p>Закони</p> <p>7</p>	Учень засвоює наукові знання, формує на їх основі уміння та розвиває ціннісні орієнтації, які входять до структури його досвіду як передумова (підготовка) до дорослого соціального життя; тому навчальна діяльність має <i>репродуктивний характер</i>
Програмно-методичне забезпечення навчання (календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків, традиційні підручники) створюється на принципах науковості, історичності, доступності, інформаційності й спрямовується переважно на досягнення <i>науково-суспільних інтересів</i>	<p>Забезпечення</p> <p>8</p>	Широка поінформованість учня з основ наук та основних видів людської діяльності, <i>гіпертрофований розвиток пізнавальної сфери</i> всупереч неповному емоційному, етичному й духовному ставленню особистості
Для якісного оволодіння науковими знаннями використовуються <i>високоінформаційні методи і засоби</i> , що забезпечують близький до науково-пошукового перебіг навчально-виховного процесу	<p>Технологія</p> <p>9</p>	Психічне напруження від інформаційного потоку, яке спричиняє високий інтелектуальний розвиток (візуальне сприйняття, абстрактне мислення тощо), хоча й пов'язане з <i>дистресом</i> , тобто переважно з його негативним впливом на особистість
Прискорення соціалізації особистості шляхом <i>інтеріоризації</i> (присвоєння) канонізованого науково-суспільного досвіду (знання, вміння, методи тощо)	<p>Результат</p> <p>10</p>	Спроможність особи комфортно почуватися в індустріальному суспільстві, продуктивно взаємодіяти з технікою завдяки розвитку <i>раціоналістичного світогляду</i>
ІНТЕЛЕКТУАЛ, ШИРОКО ПОІНФОРМОВАНА ОСОБИСТІСТЬ		

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА: СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ

ПРИЧИНА		НАСЛІДОК
Соціально-культурний досвід людства і нації – основа проектування змістово-розвивального простору школи й обсягу навчальних курсів зокрема	<p>Фундамент 1 Мета 2</p>	Єдність навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного процесів як соціально організованих <i>культуротворчих ритмів</i> впливу соціуму на особистість
Максимально повно <i>реалізувати позитивний</i> природний і соціальний <i>потенціал</i> учня і вчителя, зважаючи на їхній ментальний досвід	<p>Мета 2 Зміст 3</p>	Досягнення найвищих для особистості <i>успіхів</i> у фізичному, розумовому, емоційному, моральному і духовному <i>розвитку</i> , реалізація себе як громадянина та індивідуальності
Визначається гармонійним взаємодоповненням основних складників соціально-культурного досвіду нації і людства загалом, що дає змогу здійснювати <i>освітню діяльність</i> учителя і учня у просторовій системі координат «наукові знання – соціальні норми – культурні цінності»	<p>Зміст 3 Учитель 4</p>	Відбувається системне <i>збагачення ментального досвіду</i> учня основними каналами його розвивальної взаємодії з оточенням – пізнавальним, регуляційним, ціннісним, духовним, що є найкращим показником оптимального перебігу соціалізації особистості у процесі організованого навчання
Учитель – <i>фахівець-освітнянин</i> , тобто спеціаліст у сфері освіти, який займається соціально-просвітницькою, культуродайною і людинотворчою діяльністю	<p>Учитель 4 Учень 5</p>	Свідома професійна діяльність педагога-психолога з чотирма <i>різнovidами змісту</i> : психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним
Учень є <i>рівноправним партнером</i> учителя за спільними соціально-психологічними функціями, котрі вони виконують і котрі забезпечують безперервну розвивальну взаємодію, але відрізняється від педагога вітакультурним досвідом (знаннями, уміннями, нормами і цінностями), що вказує на підпорядкування учня загальним вимогам суспільного життя	<p>Учень 5 Проектування 6</p>	Високий рівень соціально-психологічної свободи, внутрішньої мотивації і власного пошуку ставлять учня у позицію <i>здобувача і носія</i> соціально-культурного досвіду нації та людства, у процесі втілення якого він сам реалізується як індивідуальність, особистість, громадянин й універсум
Учитель науково проектує <i>цілісний модульно-розвивальний процес</i> як технологічно довершене, послідовне домінування основних ритмів пошукової психічної активності учнів – пізнавальної, регуляційної, ціннісно-естетичної, духовної	<p>Проектування 6 Закони 7</p>	Поступальне <i>збагачення ментального досвіду</i> учня взаємопов'язаними знаннями, уміннями, нормами і цінностями, що оптимізують його актуальні та потенційні взаємини з навколишнім світом і самим собою
Учитель практично реалізує психолого-педагогічний зміст цілісного модульно-розвивального процесу за законами <i>сценічного мистецтва</i> (зав'язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка)	<p>Закони 7 Забезпечення 8</p>	Продумані перипетії розвивальної взаємодії вчителя і класу, коли спільними зусиллями розгортається своєрідна <i>драма пошуку істини, ідеалу, гармонії</i> в контексті сучасного проживання минулого, спрямованого у майбутнє
Освітня система передбачає створення <i>інноваційних програмово-методичних засобів</i> (граф-схеми і наукові проекти навчальних курсів, сценарії модульних занять і розвивальні міні-підручники), що реалізують вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності	<p>Забезпечення 8 Технологія 9</p>	Інструментальне забезпечення експериментальної системи, що дає змогу вчителю працювати переважно з <i>психолого-педагогічним змістом</i> , оптимізуючи в такий спосіб прогресивне психокультурне зростання учня
Для реалізації завдань і змісту освітньої системи використовуються інноваційні технології, що забезпечують <i>психодраматичний перебіг</i> міжсуб'єктної розвивальної взаємодії вчителя і учнів	<p>Технологія 9 Результат 10</p>	Чергування напруження і розслаблення (чуттєвого й розумового, вольового й духовного) як фази <i>внутрішнього самоочищення</i> під впливом сценічного дійства та вивільнення від страхів і травмуючих переживань
За наслідками науково спроектований і мистецьки організований соціально-культурний простір школи забезпечує <i>розуміння</i> <i>занурення</i> учня в смислові пласти національного і світового досвіду, довершує його внутрішнє осягнення як особисто пережитого і цінного	<p>Результат 10</p>	<i>Духовне вивільнення</i> особистості від ситуативного догмату соціуму та його вимог, соціально прийнятне, широке поле форм вияву внутрішньої свободи, творча рефлексія і повна <i>самоактуалізація</i> духовних резервів індивідуальності
НАЦІОНАЛЬНО СВІДОМИЙ ГРОМАДЯНИН, КУЛЬТУРНА ОСОБИСТІСТЬ		

Загалом, можна говорити про три освітні сфери, де відбуваються реформи: **професійна, вища та базова освіта**¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Сбруєва А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник / А.А. Сбруєва, М.Ю. Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с. – С. 188-190.

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) в 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 набува-ється 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.	Врахування 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.

Важливим є також компаративний розгляд деяких інших парадигм.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРАДИЦІЙНОГО І ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

ТРАДИЦІЙНЕ НАВЧАННЯ	ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ
Навчальний матеріал дається у готовому вигляді. Педагог головну увагу звертає на програму навчання.	Новий навчальний матеріал учні отримують під час вирішення теоретичних та практичних проблем.
Під час учіння виникають певні прогалини, завади та труднощі, які викликані тимчасовим виключенням учня з процесу навчання.	Під час вирішення проблеми учні долають усі труднощі, їх активність і самостійність досягають тут високого рівня.
Темп навчання залежить від навчальної програми.	Темп навчання залежить від індивідуально-психічних якостей учнів.
Контроль навчальних досягнень тільки частково пов'язаний з процесом навчання; він не є складовою цього процесу.	Підвищена активність учнів сприяє розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності, зменшує необхідність формальної перевірки результатів.
Відсутність можливості забезпечення воїнів стовідсотковими позитивними результатами; найбільшу трудність викликає використання інформації на практиці.	Результати навчання є достатньо високими та стійкими. Учні легше використовують отримані знання на практиці та водночас розвивають свої вміння і творчі здібності.

ВІДМІННОСТІ ПОЯСНОВАЛЬНО-ІЛЮСТРАТИВНОГО І ПРОБЛЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО НАВЧАННЯ

ТИП НАВЧАННЯ КРИТЕРІЇ	ПОЯСНОВАЛЬНО-ІЛЮСТРАТИВНЕ НАВЧАННЯ	ПРОБЛЕМНО-ДІЯЛЬНІСНЕ НАВЧАННЯ
Спосіб набування знань	Запам'ятовування готових знань	Шляхом пошуку і розв'язання проблем
Вид мислення	Переважно репродуктивний	Переважно творчий
Мотив учіння	Переважає мотив обов'язку	Переважає пізнавальний мотив
Результат навчання	Спеціаліст пасивно-споглятального типу	Самостійний та творчий спеціаліст

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНОГО НАВЧАННЯ І ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА

ТРАДИЦІЙНЕ НАВЧАННЯ	ПЕДАГОГІКА СПІВРОБІТНИЦТВА
1. Найближча мета дидактичного заходу – засвоєння знань, вироблення навичок та вмінь, розуміння навчального матеріалу.	1. Основна мета дидактичного заходу – розвиток інтелектуальних, духовних і фізичних здібностей, формування інтересів, мотивів, наукового світогляду.
2. Зміст дидактичних заходів – знання, які передбачені програмами бойової та гуманітарної підготовки, і певний навчальний матеріал.	2. Зміст дидактичних заходів – засвоєння способів пізнання, суспільно особистісно значущих перетворень у навколишньому середовищі та у собі.
3. Рушійні сили навчання – погрози, заборона, накази, адресування, оцінка та ін.	3. Рушійні сили навчання – радість творчості, відчуття свого духовного і інтелектуального збагачування, вдосконалення та ін.
4. Основні методи навчання – пояснення, вправи, зубріння, дії згідно з зразком.	4. Методи навчання – спільна діяльність, пошуки, евристична бесіда, різноманітні форми співробітництва суб'єктів навчального процесу.
5. Основна форма роботи – фронтальна.	5. Основна форма роботи – спільний пошук, вибір оптимальних варіантів вирішення навчально-пізнавальної проблеми, переважання групових та індивідуальних форм роботи над фронтальною.
6. Роль суб'єкта викладання – роль всевідного і всезнаючого начальника над об'єктом навчання.	6. Основна роль суб'єкта викладання – помічник, старший, більш досвідчений товариш, радник і соратник у пошуках істин.
7. Перший обов'язок суб'єкта викладання – повідомлення знань у такій формі, щоб полегшити його засвоєння.	7. Перший обов'язок суб'єкта викладання – організація і залучення суб'єктів учіння до активного процесу розв'язання різноманітних дидактичних задач.
8. Основна функція об'єктів навчання – запам'ятати ці знання, відповісти на запитання суб'єкта й отримати за це оцінку.	8. Основна функція суб'єктів учіння – активно співробітничати у колективній праці, постійно удосконалювати себе.
9. Кінцевий результат учіння – відповідність знань, навичок і вмінь об'єктів навчання запрограмованим стандартам, яка з'ясується під час певного контролю.	9. Головний результат учіння – здатність суб'єкта учіння самостійно переносити отримані знання в нові ситуації, розуміти та удосконалювати себе, опановувати професійну майстерність.

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" парадигми¹⁸⁰.

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 реалізовує одну з їхніх особистих фундаментальних життєвих потреб"¹⁸¹.

Педагогічна парадигма реалізується у контексті функціонування **педагогічної дійсності**, критеріями аналізу якої 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,**

¹⁸⁰ Педагогіка вищої школи / І.О. Бартенева, І.М. Богданова, І.В. Бужина та ін. – О.: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с. – С. 155.

¹⁸¹ Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М., 2002. – 224 с. – С. 44.

поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів в єдину систему, що дозволяє ідентифікувати та описувати об'єкти, що належать до педагогічної дійсності з погляду їх цивілізаційної, парадигмальної, формаційної і культурної приналежності¹⁸².

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 процесу¹⁸³.

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 іншого¹⁸⁴.

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 системи¹⁸⁵.

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 історією¹⁸⁶.

7. *Принцип пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності перед їх пізнанням і поясненням* (Л.М. Лузіна)¹⁸⁷.

Вказані принципи дозволяють, на думку О.О. Кравцова розглядати педагогічну дійсність у контексті *цілісності*; орієнтувати аналітичну процедуру на пріоритетне виявлення аксіологічного компоненту 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 самовизначень¹⁸⁸. 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

¹⁸² Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

¹⁸³ Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во TVPinc., 1998. – 284 с.; Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олег Георгиевич Прикот. – СПб., 1997 – 303 с.; Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во ТВП-инк., 1995. – 260 с.

¹⁸⁴ Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.

¹⁸⁵ Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с. – С. 74–75.

¹⁸⁶ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.; Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 179 с.; Бахтин М.М. Парадоксы диалога / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1993. – 129 с.; Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с. Бубер М. Хасидские предания. Первые наставники: Перевод / М. Бубер. – М.: Республика, 1997. – 335 с.

¹⁸⁷ 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.; Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

¹⁸⁸ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

самовизначення як критерій аналізу педагогічної дійсності сприяє підвищенню рівня цілісності і несуперечності ціннісний-смыслового 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 формації¹⁸⁹.

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. Коменський створив працю "*Лансофія*" ("*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, низку 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 розпорошення 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.

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. 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.

Методологічною підставою розробки **проблем педагогічних культур**, які О.О. Кравцов виділяє як ще один критерій аналізу педагогічної реальності, постають праці сучасних вітчизняних дослідників

¹⁸⁹ Щедровицький Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.; Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа. Культура. Политика, 1997. – 656 с.; Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / П.Г. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – 224 с.; Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент. 1993. – 156 с.; Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.; Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки. / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т.7. – М.: Путь, 2004. – 400 с.; 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.; 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.

О.В. Бондаревської, І.А. Колесникової, відомого американського етнографа і етнопедагога М. Мід¹⁹⁰. 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 покоління¹⁹¹.

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 культури¹⁹².

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. Віленський, 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"¹⁹³.

Відтак, педагогічна культура може бути визначена як "соціально-історично обумовлений контекст цілісного прояву зовні внутрішньої специфіки суб'єкта (носія), що породжує педагогічну якість реальності"¹⁹⁴, 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*¹⁹⁵.

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

¹⁹⁰ 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. ; Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Восточная литература. – 429 с.

¹⁹¹ Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики / Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2003. – 324 с.

¹⁹² Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.; Бондаревская Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–53.; Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – М., 1997. – № 4. – С.11–17.; 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.

¹⁹³ Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 39.

¹⁹⁴ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 44; Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. ; 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.; 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.

¹⁹⁵ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

допоміжні ситуативні елементи" ¹⁹⁶.

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 ¹⁹⁷.

Аналіз розглянутих вище парадигмальних концепцій 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 ¹⁹⁸.

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 ¹⁹⁹. 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*.

Загалом, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що педагогічна парадигма відображає **такі аспекти** ²⁰⁰:

- 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 домінанти професійного буття і цільові установки педагогічної діяльності;
- орієнтація і витоки 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

¹⁹⁶ Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 47.

¹⁹⁷ Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

¹⁹⁸ 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.

¹⁹⁹ Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

²⁰⁰ Бережнова Е.В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.; Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 3–7.; Бондарев В.Г. Современность парадигмы в образовании. На пути к целостности / Е.В. Бережнова (отв.ред) и др. – М.: Изд-во АПН Украины / АПН Украины. – Частина 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 83–95.; Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.; Бондар С.П. Проблемы оновлення методів навчання у сучасній школі / С.П. Бондар // Наукові записки: 36. наук. ст. НПУ ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, О.І.Макаренко. – К.: НПУ, 2000. – Ч.1. – С. 9–17.; 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; 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.: АПН СССР, 1983. – С. 75–87.; Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во СГУ, 1992 – 214 с.; Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.; Игопуло И.Ф. О структуре и функциях современной педагогической теории [Електронний ресурс] : Режим доступу до ресурсу : <http://www.ncstu.ru>; Кленко С.Ф. Интегративная освіта і поліморфізм / С.Ф. Кленко. – Київ-Полтава-Харків : ПОШОПІ, 1998. – 360 с.; Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>; Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 1996.; Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для пед. вузов / В.В.Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.; 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.; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.; Степин В.С. К проблеме структуры и генезиса научной теории / В. С. Степин // Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1972. – С. 158–185.

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" тощо²⁰¹. Така безліч екологій засвідчує не тільки про розвиток окремого педагогічного напрямку – екологічної освіти, але й про становлення нової *ноосферо-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) парадигми²⁰².

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.Тализіна, Н.Л.Коломинський, Ю.З.Гільбух) полягає у здійсненні впливу на розумовий розвиток учня шляхом цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь²⁰³.

Відтак, розглядаючи 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.

²⁰¹ Астафьев Б.А. Всеобщий Закон Творения / Б.А. Астафьев. – М.: Институт холодинамики, 2004. – 144 с.; Астафьев Б.А. Основы мироздания: геном, законы и творение мира / Б.А. Астафьев. – М.: Белые Альвы, 2002. – 320 с.; Астафьев Б.А. Теория Единой Живой Вселенной (законы, гипотезы) / Б.А. Астафьев. – М.: Информациология, 1997. – 148 с.; Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 203–257.; Баньковская С.П. Инвайроментальная социология / С.П. Баньковская. – Рига: Изд. РГУ, 1991. – 236 с.; Иванченко А.А. Всеобщая универсальная комплексная концепция системной жизнедеятельности природы, общества, бизнеса, человека / А.А. Иванченко. – М.: Мир книги, 2002. – 440 с.; Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61–69.; Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев. – К.: Наукова думка, 1990. – 215 с.; Моисеев Н.Н. Козволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза / Н.Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 1997. – № 2–3. – С. 32–43.; Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С. 32–46.; Моляко В.О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ШАПН України, 1993. – С. 200–206.; 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.

²⁰² 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.

²⁰³ Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С.58–61.

Освітologia 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 ²⁰⁴.

Аналіз **інтегративного, глобального та холистичного** 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 ²⁰⁵.

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 діяльності: **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") ²⁰⁶.

Це **сциєнтистська, методологічна і екзистенціально-самовизначальна парадигми**. Відповідно до диференціації теоретичної дійсності на три аспекти, 1) сциєнтистська (пізнавально-натуралістично-вербальна) парадигма-практика відповідає гносеології, навчанню, 2) методологічна (миследіяльнісна, конструктивістська) – праксеології, освіті, а 3) екзистенціально-самовизначальна (персоналогічно-культурно-історична) – аксіології, вихованню.

Розглянемо головні аспекти та порівняльні характеристики цих парадигм.

ПОРІВНЯЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРЬОХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ-ПРАКТИК

Критерій розгляду освітнього процесу	ВИД ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ-ПРАКТИКИ		
	Сциєнтистська (пізнавально-натура-лістично-вербальна)	Методологічна (миследіяльнісно-конструктивістська)	Екзистенціально-самовизначальна (персоналогічно-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 ме-тодологічної корпорації)	Екзистенціально-проектно- діяльнісна, постнекласична (за В.С.Стьопіним)
<i>Тип універсалізму</i>	Дослідницький (науково-пізнавальний, знансво-епістемологічний)	Проектно-програмно-практичний, методолого-праксеологічний, тобто діяльнісний	Екзистенціально-системно-програмний, ціннісно-самовизначальний, тобто профетичний (служіння вищій меті, Перетворення життя, індивіду-ального і колективного Порятунку).
<i>Тип відношення з культурою</i>	Культуроцентризм (культура і наука як джерело життя, освіти, прогресу)	Культуротехніка (тотальна практика культурного проектування і творчості)	Сенсожиттєцентризм (культуропородження – 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

²⁰⁴ Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.

²⁰⁵ Смирнова Е.Д. Семантика в логіке / Е.Д. Смирнова, П.В. Таванец // Логическая семантика и модальная логика. – М., 1967. – С. 4–5.; Смирнова Е. Д. Логика и философия / Е.Д. Смирнова. – М.: Наука, 1996. – 304 с.

²⁰⁶ Краснов Ю.Э. К разработке Национальной доктрины развития образования как системообразующего элемента стратегической безопасности страны в XXI веке / Ю.Э. Краснов // Кіравання у адукації. – 2004. – № 2. – С. 14–27; 2004. – № 3. – С. 3–9. ; Сравнительные характеристики образовательных парадигм-практик: сциєнтистской, методологической, екзистенціально-самоопределенческой [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.posicia.by/tmp/files/documents/table1.doc>.

Тип професіоналізму (див. також тип універсализму)	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 мислєдїяльнїсний	Екзистенціально-системно-програмний на базі компетентнісно-універсализованого; сенсожиттєво-орієнтований, тобто профетичний
Виникаючі цілі і фактичні, тобто реальні цілі-результати освіти	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 рефлексивного 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 Порядку і Перетворення життя на планеті
Провідний тип змісту освіти	Інформаційно-знаннєвий; 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	Мислєдїяльнїсний; досвід проектно-практичної мислєдїї в науковій і професійній діяльності. Знання розглядаються і засвоюються як результат певного способу мислєдїяльності. "Діяльнїсний тип змісту освіти" (за Ю.В. Громика). Способи мислення і діяльності в згорнутому вигляді існують у формі здібностей (Г.П.Щедровицький), звідси термін "здатнісно-діяльнїсний". У результаті – здатнісно-діяльнїсний або компетентнісно-досвідчений + проектно-програмний типи змісту освіти.	Життєдїяльнїсний (феноменологічно-ситуативний, проблемний, життєво-досвідчений, ціннісно-сенсожиттєвий, мислєдїяльнїсний); досвід обмірковування і проживання майбутнього способу персонального і суспільного життя. Включає мислєдїяльнїсний, який у свою чергу знімає науково-знаннєвий. Тут ми маємо справу з конкретними ситуаціями і способами їх розв'язання в житті людини і суспільства. На відміну від мислєдїяльнїсного імітаційно-діяльнїсного освоєння минулого досвіду тут ми маємо перехід до імітації досвіду самовизначення, проживання і практичного розв'язання життєвих проблемних ситуацій найближчого майбутнього.
Провідний тип навчального матеріалу	Текстовий-комунікативний (текст як конструкт мови-мовлення); конспекти лекцій і тексти підручників – як фактично провідний тип навчального матеріалу.	Текстово-мислєдїяльнїсний (текст як носій-посередник досвіду мислєдїяльності); оригінальні авторські тексти (базис знань), структуровані логікою даною науковою або професійною мислєдїяльністю	Текстово-життєдїяльнїсний (текст як носій-посередник досвіду життєдїяльності, ціннісних самовизначень, організації ситуацій, проектів і програм); оригінальні авторські тексти (базис знань), структуровані логікою даної сфери життєдїяльності
Метабазовий процес даної освітньої ПРАКТИКИ (виділяється аналітичним чином)	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-діяльнїсна 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
Базовий процес освітньої ПРАКТИКИ (реальний спосіб участі педагога і учня в освітньому процесі)	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. Діяльнїсно-практичний контроль за учінням. Етапи "входження в досвід": 1. Розуміння норми мислєдїяльності. 2. Імітаційно-ігрова мислєдїя як досвід реалізації норми в конкретній ситуації. 3. Рефлексія імітаційно-ігрової мислєдїї. 4. Концептуалізація мислєдїяльнїсного досвіду, здобування ДОСВІДУ.	1. Самовизначення в життєвій ситуації. 2. Формально-ціннісний і формально-операціональний контроль за повнотою процедур екзистенціального самовизначення і проектно-програмної мислєдїяльності. 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
Базовий міф освітньої ПРАКТИКИ	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 мислє-діяльності (сенсомислє-діяльнїсна методологія) забезпечує звільнення людини від диктату культурних форм, що склалися, і наукових предметів, а практика "гри дискурсами" ("колективною мислєдїяльністю") 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 своїх)</i>	Тип, упаковка, спосіб трансляції змісту роб-лять неможливим робо-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 (само) розвитку), педагог як координатор декількох проектів груп самодіяльних учнів, забезпечує знаннями та організацією штурмових команд, обмін досвідом між учнями, рефлексивно керує мислєдіяльністю 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 діятельної-сно-рефлексивний – метод ситуативно-задачно-діяльнісного навчання, що "вводить у досвід" (метод "проблемного навчання", "розв'язання навчальних задач" та ін.)	Метод самовизначально-проектної освіти (екзистенційного проектування) – метод ситуативно-проблемно-самовизначально-проектного навчання, що "породжує досвід", метод колективної проектної мислєдіяльності (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 різновиду: 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.Дьяченко про колективний спосіб навчання. Кожен етап "входження в досвід" диктує свою організаційну форму: 1) Самопідготовка + круглий стіл + колективна мислєдіяльність. 2) Діловий театр (розігрування діялісно-наочних ситуацій). 3) Круглий стіл + колективна мислєдіяльність. 4) Самопідготовка + круглий стіл + колективна мислєдіяльність (за зразком етапу 1)	Командно-проектна. Кожен етап "самовизначення в ситуації" диктує свою організаційну форму: 1) Індивідуальне занурення (у проблему-ситуацію, самовизначення, програмування). 2) Презентації індивідуальних програм. 3) Проектна сесія (робота в командах, презентація командних програм). 4) Індивідуальне занурення (осмислення змісту проектної сесії + розуміння досвіду попередників щодо постановки та вирішення проблеми). 5). Проектна сесія (робота в командах, презентація оновлених командних програм). 6). Соборна творча робота (аналог колективної мислєдіяльності, 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, проекти, 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 мислєдіяльності. Діяльність педагога – діяльність управління рефлексивної навчально-наочною діяльністю учня. Зняття протиставлення "суб'єкт-суб'єктної" і "суб'єкт-об'єктної" педагогік 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 творчонасичену високоінтелектуальну діяльність

Позиція учня і провідний спосіб навчально-наочної діяльності	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 мислєдїяльність і рефлексування дії.	Позиція суб'єкта індивідуального і суспільного саморозвитку, суб'єкта самовизначення і навчально-наочної діяльності. Провідна самодіяльність учня – самовизначення, цєлєпокладання, програмування.
Провідна форма контролю за результатами самоосвіти учня	Інформаційно-вербальний контроль за учінням. Контроль "квазізмстовий" – за засвоєнням зовнішніх знаково-словесних форм "знання"	Дїяльнїсно-практичний контроль за учінням. Контроль "змїстовий" (адекватне "входження в досвід"), демонстрація учнем практичної мислєдїяльності.	Формально-цїннїсний і формально-операцїональний контроль за повнотою процедур екзистен-цїального самовизначення і проєктно-програмної мислєдїяльності. Контроль "надзмїстовий" або "формально-змїстовий".

У таблиці використовується поняття "мислєдїяльність", яке виражає комплекс інтелектуальних і комунікативних процесів, включених у контекст організованої колективної діяльності. Зазначене поняття – неологізм *Московської методологічної корпорації* (ММК). Концептуальним каркасом уявлень про мислєдїяльність є "базова схема мислєдїяльності", введена Г.П. Щєдровицьким (1980 р.). Це одна з чотирьох базових онтологічних і організаційно-дїяльнїсних схем системо-мислєдїяльнїсного підходу (схема багатоплосинної організації знання, схема відтворення діяльності і трансляції культури, схема організаційно-технічного відношення і штучно-природного розвитку, схема мислєдїяльності). Категорія мислєдїяльності виступає проявом системо-мислєдїяльнїсного підходу і дослідницької програми ММК. Поняття мислєдїяльності 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 мислєдїяльності, розпочаті у 1980 році, продовжуються в різних напрямках і сьогодні. Схема набула розвитку у педагогіці, герменевтиці, конфліктології та ін. Схема і поняття мислєдїяльності 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 мислєдїяльності 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 мислєдїяльності містить *три відносно автономних "зони"*:

- 1) зона соціально організованої і культурно закріпленої колективно-групової мислєдїї (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 мислєдїяльності 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 мислєдїяльності включає мінімум дві різні ситуації мислєдїї і мінімум два різних типи чистого мислення. Центальною 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 задаючи межі всієї системи мислєдїяльності. Процесами, що пов'язують зони між собою є розуміння і рефлексія. Відтак, повна структура мислєдїяльності передбачає єдність п'яти інтелектуальних процесів: чистого мислення, думки-комунікації, мислєдїї, розуміння і рефлексії.

Для кожної зони в схемі вводиться свій набір позиціонерів як носіїв часткових процесів, що складають поліфонію мислєдїяльності. Так визначаються позиціонери, які 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.

Слід сказати, що іншим парадигмальним напрямом розвитку сучасної педагогіки, який виявляє потужний ресурс для інтеграції досягнень освітніх **оптимізаційних парадигм**, ми вважаємо **гармонізаційну парадигму освіти** М.М. Палтишева²⁰⁷, пафос якої можна виразити словами О. Уайльда. "Гармонія тіла і духу – писав він, – як багато це значить! У безумстві своєму ми розлучили їх і видумали реалізм з його вульгарністю і ідеалізм з його пустотою".

Гармонію можна розуміти як: відповідність частин цілого, як злиття різних компонентів в єдине ціле (зв'язок, стрункість, відповідність); організованість, на противагу хаосу; істотна характеристика прекрасного; виразний засіб музики, пов'язаний з об'єднанням тонів в співзвуччя і послідовністю співзвуч в умовах ладу; як передвстановлена Богом гармонія, завдяки якій існує світовий порядок, планомірний розвиток всіх речей; як гармонія сфер – відповідність відстаней між планетами і звуками, які генеруються планетами і відповідають гармонійності музичних інтервалів.

Таким чином, гармонія є універсальною характеристикою світу, тому можна говорити про **"педагогічну гармонію"**, реалізація якої передбачає певні вимоги:

- до цільових установок – гармонійність їх поєднання: знання мають спрямовуватися на розуміння навколишнього світу природи і людей, сутності та призначення життя людей;
- до відбору змісту освіти – освіта має давати знання, виробляти уміння і навички в побудові гармонічного життя людей, що включає питання стосовно того, як харчуватися і чому саме так, який спосіб життя доцільно вести, які правила взаємин між людьми мають існувати і, нарешті, має існувати гармонія в підборі матеріалу до циклу уроків відповідно до цільових установок;
- до вибору організаційних форм і методів навчання – гармонійний перехід від простого до складного, від загального до цілого;
- до відповідного поєднання репродуктивних і творчих методів навчання;
- до продуманого поєднання фронтальної організації навчання з індивідуальною допомогою в учінні, до розумному підходу до диференціації навчання;
- до підбору засобів навчання – гармонійного їх поєднання з цільовими установками, змістовим аспектом навчання, зовнішнім середовищем;
- до знаннєвого результату освіти – знань про гармонію природи, будову світу і роль знань в житті людини, про сутність життя людини.

У цілому, гармонія в педагогічній науці виявляється дидактичним принципом. В організації навчально-виховного процесу гармонія реалізується як закон організації і функціонування навчально-виховної установи. Гармонія у взаєминах між учнями і педагогами постає основою їх успішності розвитку. Гармонія в організації системи освіти – це керівне правило, якого має дотримуватися держава.

Як бачимо, педагогічна гармонія може розумітися як а) загальне правило, принцип; б) процес; в) результат.

Відтак, гармонія має стати всеосяжним правилом дидактики, що включає багатообразні принципи дидактики і дозволяє створити гармонію організації навчально-виховного процесу. Педагогічна гармонія – це вершина педагогічної науки і практики, це закон педагогіки, що приводить у взаємну відповідність 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 здійснення²⁰⁸.

²⁰⁷ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с.; Палтышев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтышев – К.: Магистр-S, 1996. – 104 с.

²⁰⁸ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения; Палтышев М.М. Педагогическая гармония.

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 ²⁰⁹.

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

²⁰⁹ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 51-54.

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 та ін.

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 смислам освіти, а також її змісту)"²¹⁰.

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"²¹¹.

Для нас вкрай важливими постають узагальнення, проведені А.Ф.Фурманов щодо **класифікації та історичної педіодизації педагогічних парадигм**²¹². Розглянемо матеріали цього видатного науковця.

²¹⁰ Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 62.

²¹¹ Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії / С. Гончаренко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 109–119.

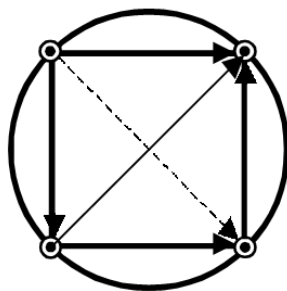
²¹² ²¹² Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105-144. – С. 22.; Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20-58.

КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПАРАДИГМ ЗА КРИТЕРІЕМ ЧАСУ

Автор парадигми та рік її обґрунтування	Назва парадигм, що стосуються:		
	минулого	сьогодення	майбутнього
Амонашвілі Ш.О. [1977]	авторитарно-імперативна	гуманна	
Бондаревська Є.В. [1997]	традиційно-інформаційна	гуманістична (особистісно зорієнтованої освіти)	
Валіцька А.П. [1997]	адаптивно-традиційна	гуманітарна (культурологенна і культуротворча моделі)	
Зязюн І.А., Сагач Г.М. [1997]	соціоцентрична, технократична	гуманізації освіти	
Колесникова І.О. [1995]	науково-технократична – гуманітарна – езотерична		
Корнетов Г.Б. [1999]	авторитарна – маніпулятивна		підтримувальна
Корсак В.К. [1997]	адаптаційна (класична)	критично-креативна	
Кумарін В.В. [1977]	природовідповідна		
Петровський В.А. [1996]	об'єктивність	суб'єктивність	
Тхагапсоев Х.Г. [1999]	просвітницька	проектно-естетична	
Фурман А.В. [1997]	пізнавально-трансляційна	соціокультурна, вітакультурна [2000]	
Щедровицький П.Г. [1997]*	катехізична	епістемологічна і технологічна	?
Ямбург Є.А. [1996]	когнітивна	особистісна (афективно-емоційно-вольова)	

1 – науково-технократична, або сциєнтистська парадигма:
учень – об'єкт безперервного педагогічного впливу та виконавець чітко визначених соціальних функцій, котрий покликаний засвоювати і відтворювати наукові знання в зовні заданій методичній послідовності під девізом: «*знання – сила!*»

2 – езотерична парадигма:
учень – генератор і творець потаємної Мудрості, орган інформаційної взаємодії із Всесвітом, котрий під охоронним впливом Учителя йде і прислухнувшись до незмінної, вічної Істини, змінює свої людські якості під девізом: «*усвідомлення – сила!*»



4 – вітакультурна парадигма:
учень – професійний освітянин, тобто учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдільності та розвивальній взаємодії з учителем та іншими учнями і спричинює його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума під девізом: «*творення – сила!*»

3 – гуманітарна парадигма:
учень – суб'єкт пізнання і соціальної взаємодії, котрий оволодіває багатозначною істиною, стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-сміслової рівності та під девізом: «*пізнання – сила!*»

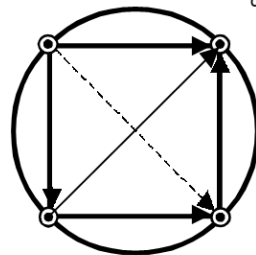
Рис. Основні парадигми освіти в історії людства, відповідно до А.В. Фурмана

Аналітична характеристика основних парадигм освіти на предмет їх параметричної цілісності і довершеності, за А.В. Фурманом

Парадигми освіти	Основні парадигмальні параметри-приписи			
	1 – цілі, настановлення і цінності	2 – коло проблем і методів їх розв'язку	3 – набори передумов як символічних узагальнень і метафізичних налаштувань	4 – дисциплінарна матриця
Науково-технократична або сцієністська (від Я.А. Коменського і до наших днів)	Основна мета – засвоєння кожним учнем системи знань з основ наук, орієнтуючись на еталон, ідеал та нормативи, за якими зв'язуються його підготовка, вихованість, освіченість; головна цінність – "точне" наукове знання і його повне відтворення тими, хто навчається, а норма – дотримання чітких правил передачі-трансляції цих знань від покоління до покоління; звідси в сілках пропаганда "любові до науки і знань", де якість засвоєння останніх визначається тим, що учень запам'ятав, відтворив, зробив за визначеним зразком	Формування науково обізнаного громадянина-виконавця певних соціальних функцій шляхом утвердження атмосфери змагання і конкурентної боротьби за кращі показники в оволодіння знаннями й уміннями; основний принцип-метод – безперервне інформування (транслявання значущого досвіду) від педагога як суб'єкта до учня як об'єкта, переважно в жанрах відкритого монологу чи зверхнього педагогічного впливу-диктату; здобути у такий спосіб знання завжди безособове, усереднене, обмежене контурами вже наявного, хоча й науково обґрунтованого	Всесюдно експлуатується уявлення про істину, що доведена конкретним, науково достовірним знанням і підтверджена досвідом; основний девіз: "знання – сила!", де критерієм істинності всього освоенного є виключно практика; педагог як єдиний носій еталонного знання і поведінки обстоє соціально-психологічну нерівність у системах "дорослий – дитина", "учень – учень", тому що слідує логіці недовіри до рівності пізнавальних можливостей вихованців (звідси екзамени, конкурси, рейтинги, освітні стандарти тощо); перевірка "відповідності" нормативу проводиться здебільшого без урахування того, чи створені умови для успішного особистого розвитку, чи природний цей стандарт-еталон для конкретної людини	Педагогіка як наука і навчальна дисципліна про виховання підростаючого покоління; всі зусилля та увага педагога зосереджуються на тому, як оптимізувати процес передачі-засвоєння знань учнями за допомогою більш ефективних профтехнологій, цікавих форм роботи й оригінальних методичних засобів; але все це реалізує одну стратегічну лінію педдіяльності – відшукати такий алгоритм, котрий дозволив би з найбільшою точністю "увести" нормативний зміст освіти у свідомість і поведінку вихованця й забезпечити найповніше й найадекватніше його відтворення; відтак простір свободи для учня і наставника обмежений зовнішніми, технократично заданими і науково зорієнтованими, настановленнями і нормативами
Езотерична (І.О. Колесникова)	Мета – пошук і підготовка Учня як носія таємного, прихованого досвіду, освяченої мудрості, котрий спроможний усвідомлювати всі речі за один раз, подібно спалаху блискавки; у результаті чого Істини виявляється такою, якою є – у своїй тотальності, не залишаючи місця для змін і сумнівів; тому сама людина стає основним органом інформаційної взаємодії із Всесвітом; причому зміст і логіка роботи з Учнем не передбачає динаміки наукових уявлень чи відсторонених знань; тут переважає динаміка досвіду, медитаційних станів, переживань; оскільки істина вже існує і вона незмінна, то її не треба доводити, до неї можна лише "прорватися" через одкровення, здебільшого у стані просвітлення, виходу в надсвідомість чи за допомогою інсайту	Цикл пошуку і підготовки Учня як генератора і творця потаємної Мудрості – копітка "штучна робота", що вимагає багаторічної поступливої перебудови внутрішньої природи людини; при цьому над-важливою є охоронна функція Вчителя, котрий здійснює моральну, фізичну, психічну підготовку, а також вивільнення і розвиток сутнісних сил Учня; це передбачає повне добровільне підкорення наставнику; тому в системі езотеричної підготовки обов'язковим є етап послухенства, під час якого у стані абсолютного зовнішнього мовчання Учень покликаний лише прагнути зрозуміти те, про що мовиться і, не ставлячи запитань, беззаперечно виконувати всі вказівки Вчителя; наставництвом довгий шлях усвідомлення суцього й осягнувши Істину, Учень сам стає Вчителем	Педагогічний процес – це не повідомлення і не спілкування, а прилучання до Істини, в результаті якого народжується розуміння того, що "усвідомлення – сила!"; причому відбувається це через "удар просвітительський"; звідси Учіння – шлях, що веде до Істини, котрої не можна навчити, до неї можна лише прийти, приєднатися; в такий спосіб усувається оцінковий аспект у звичному для педагога розумінні, тому що зникає об'єкт оцінювання – особистість; остання, розчиняючись в інших, стає частиною єдиного цілого, а критерії поведінки зміщуються у формат того, що прийнято називати загальнолюдськими цінностями і що насправді виводить у сферу надлюдського, передусім у царину космічної етики	Езотеричні вчення як система спеціальних знань і досвідна мудрість підготовки посвячених; педагог, котрий живе в езотеричному вимірі, це власне вже не педагог, у розумінні "раб як поводити дитину", а справжній Учитель-Гуру, який спрямовує і залучає наставника до незмінної, вічної і прихованої для буденного розуму Істини; тому робота з Учнем змінює його людські якості, оголює його природну сутність з-під особистісних нашарувань, сформованих з допомогою соціальних механізмів; тибетські лами, православні святі, мудрі старці, визнані носії духовних традицій володіли езотеричними техніками, здебільшого прихованими від непосвячених; окремі із цих прийомів частково відомі як вправи з аутотренінгу, нейролінгвістичного програмування, дихальної та психологічної гімнастики

Парадигми освіти	Основні парадигмальні параметри-приписи			
	1 – цілі, настановлення і цінності	2 – коло проблем і методів їх розв'язку	3 – набори передумов як символічних узагальнень і метафізичних налаштувань	4 – дисциплінарна матриця
Гуманітарна (А.І. Зязюн, Г.М. Сагач, І.А. Колесникова, В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі)	Мета – педагогічне плекання <i>гуманної особистості</i> , яка не лише споживає культурні цінності, а й примножує їх, і, щонайголовніше, сама є самоцінним <i>суб'єктом</i> суспільного розвитку, а не його чинником чи засобом; на тлі <i>пропаганди любові</i> до людини розкривається процес <i>знаходження істини</i> , переважно шляхом внутрішнього включення у безперервний пізнавальний пошук, що розкриває активність, самостійність, ініціативу; всіляко обстоюються <i>ідеї гуманізму</i> , а саме: допомога становленню особистості вихованця через усвідомлення ним своїх потреб, інтересів і кращих рис характеру, реально-позитивне прийняття його наставником, стимулювання культурного зростання в атмосфері довіри, підтримки, добра; звідси формування в учнів не лише нормативних знань, а передовсім <i>механізмів самонавчання і самовиховання</i> з орієнтацією на максимальне задіяння їхніх індивідуальних здібностей	Розвиток людини від народження до зрілості у його власній динаміці – часу і простору стосовно самого себе шляхом широкого <i>діалогу і поліпоу</i> , де не існує нормативної, однозначної істини, а результат спілкування й обміну духовними вартостями знаходиться у системі "так – так"; змістово ґрунтується на гуманних <i>моральних нормах</i> , що утверджують співпереживання, співучасть і співробітництво; реалізує технологію <i>самостійного засвоєння</i> учнями нового досвіду з неочевидними результатами, саморозвиток власних пізнавальних та особистісних спроможностей; звідси переважання таких <i>методів і форм</i> навчальної роботи, як учнівське дослідження, моделювання і розв'язання проблемних ситуацій, постановка і доведення проблем-гіпотез, збір даних, аргументація і прийняття рішень, критичне і рефлексивне мислення, рольова гра, внутрішньосмисловий пошук, мисленнєве експериментування тощо; за точку відліку у визначенні <i>якості педагогічної діяльності</i> є людина, а за її основний вектор – динаміка розвитку <i>індивідуально-особистісних властивостей</i> і психосформ вихованців	Обстоюється <i>багатозначність істини</i> , яка відкривається кожним за переважання духовних цінностей і має індивідуалізоване, суб'єктивне наповнення; головний <i>девіз</i> : "пізнання – сила!", а одне із визначальних настановлень – <i>вартісно-смыслова рівність</i> дорослого і дитини, коли визнається не рівноцінність їхніх знань і досвіду, а право на однакове пізнання світу без обмежень; педагог виконує не функції "фільтра" актуалізації необхідної інформації, а є <i>консультантом</i> у роботі з учнями, одним із джерел знань і мудрості; тому формуються <i>суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки</i> , коли вчитель і учні спільно виробляють цілі діяльності, її зміст, вибирають форми і критерії оцінки, перебуваючи у стані співробітництва і співтворчості; <i>любов до вихованця</i> – атрибут професіоналізму, саме вона породжує віру в творчі здібності і можливості кожного, а терплячість дарує педагогічну мудрість; діагностичні дані педвпливу не є засобом відбору, селекції, освітньої дискримінації; простір критеріїв оцінки переміщується у <i>площину моральності</i> міжособистісних взаємин	<i>Гуманістична педагогіка</i> як наука і мистецтво; ідеальний педагог тут є не лише організатором самостійного навчального пізнання учнів, а ще й <i>режисером</i> їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем; швидкість навчання зумовлена <i>індивідуальною здатністю</i> вихованців розумово проникнути в суть пізнавальної чи життєвої проблеми; для цього треба вміти (навчатися) бачити і чути іншого; тому спотворена педагогічна взаємодія виникає тут не на змістовно-інформаційному рівні, а на особистісно-смысловому; <i>етична аура</i> міжособистісних взаємин утверджує людино-ствердний спосіб буття, коли вчитель і учень мають змогу збагачувати свої знання, досвід, переживання; у результаті формуються взаємостосунки за схемою <i>суб'єкт-суб'єктної співактивності</i> , коли кожен бере на себе моральну відповідальність за дії і вчинки; любов до вихованців породжує <i>віру у їхні творчі здібності</i> , а терплячість примножує педагогічну мудрість

1. Дім як метафора буденності у життєреалізованні етносу і нації, як образ батьківщини і культурне завдання людини, організації, соціуму



2. Ковітальна спільнота як колективний суб'єкт споживання і творення довкілля і самого себе, вироблення світоглядних орієнтирів й утвердження групових статусів

4. Духовна аура суспільства як внутрішнє наповнення соціального життя нації духовними станами самоочищення, позитивної віри, історичного самоствердження і цілепокладання на тлі переважання соціокультурного над біологічним

3. Культурне тіло групової природи як взаємодоповнення нервових процесів сукупності особин у єдину емоційно-вольову систему нової якості, що утворилася й примножується на «Ми-зібраннях»

Рис. Змістові модули-складові вітакультурної парадигми, відповідно до А.В. Фурмана

Аналітична характеристика **вітакультурної парадигми освіти**
на предмет її параметричної цілісності і довершеності, за А.В. Фурманом

ОСНОВНІ ПАРАДИГМАЛЬНІ ПАРАМЕТРИ-ПРИПИСИ			
1 - цілі, настановлення і цінності	2 - коло проблем і методів їх розв'язку	3 - набори передумов як символічних узагальнень і метафізичних налаштувань	4 - дисциплінарна матриця
<p>Ідея освіти - консолідує силу цивілізації, духовного життя і соціального здоров'я нації, що за умов духовності і толерантності, відкритості і демократичності примножує інтелектуальний та економічний потенціал суспільства, є визначальною на шляху переходу держави від політичної <i>ідеології</i> до правової; стратегію і практику останньої визначає <i>соціально-культурна доктрина</i> [58, с. 112-123] що обґрунтовує <i>методологію</i> побудови освітньо-орієнтованого соціуму, в якому кожен громадянин, залучаючись до безперервного <i>культуротворення</i>, є <i>освітянином</i>, який примножує знання, норми і цінності, добро, справедливість і мудрість, підносить етнологічну культуру! вітчизняну економіку, повно реалізує свої професійні і громадянські здібності; звідси <i>головна мета</i> - <i>повноцінний культурний розвиток</i> учителя і учня, викладача і студента, котрі є виробниками і носіями кращого <i>соціокультурного досвіду</i> людства кожного моменту їхньої діалогічної взаємодії, оскільки професійно займаються духовно орієнтованою <i>освітньою діяльністю</i> - утвердженням і творенням в найближчому довкіллі вчинків істини, добра, краси, свободи, взаємоповаги, порозуміння, мудрості, а відтак <i>циклічно саморозвивають</i> і самоактуалізують самих себе на рівнях суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума в тотально насиченому ситуативно-розвивальними потоками і-впливам і психокультурного простору інноваційної школи чи ВНЗ; тут наступник освічується із двох розвивальних каналів: а) <i>зовнішнього</i>, тобто шляхом постійного занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду й оволодіння квантованими системами знань, умінь, норм, цінностей і б) <i>внутрішнього</i>, себто шляхом <i>самовивільнення</i> від настановлень, комплексів і норм, котре розширює суб'єктивні горизонти світобачення та осягнення <i>сенсу життя</i></p>	<p>Освітня діяльність - один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення людиною природи, соціуму і власної психології природи, що інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей (ігрова, учбова, дослідницька, трудова, комунікативна тощо), характеризується цілеспрямованістю, предметністю, змістовністю, оформленістю, засобовістю, результативністю і одержує канонічний вияв у такому складному явищі вищого культурного утвердження особи як <i>творення</i>; <i>макроетап</i> формування освітньої діяльності учнів (студентів) обмежується повним періодом перебування їх у школі (ВНЗ) і сутнісно визначається життєдіяльністю останніх як інститутів духовно-організаційного виробництва, котрі проектує і втілюють <i>інноваційний психокультурний простір</i>, центральну ланку якого становить <i>модульно-розвивальна система навчання</i>, за якої учасники добувають, збагачують і поширюють наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і культурні цінності; <i>мікроетап</i> розвитку освітньої діяльності спричиняється повним <i>функціональним циклом модульно-розвивального метапроцесу</i>, який утворюють чотири рівноцінні періоди (фази): 1) <i>інформаційно-пізнавальний</i> забезпечує проблемно-ситуативна технологія добування знань, за якої переважають процеси навчання і пошуку пізнавальної активності; 2) <i>нормативно-регуляційний</i> утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування знань і вмінь, коли переважають процеси виховання і система суб'єктивних взаємостосунків; 3) <i>ціннісно-естетичний</i> утілюється за допомогою вартісно-світотвірної технології поширення здобутого кожним досвіду, котре утверджує домінування процесів освіти та послідовності вчинкових дій над культурним змістом; 4) <i>духовно-креативний</i> стає можливим завдяки впровадженню аналогічної технології реалізації людських спроможностей, коли досягається максимально повний вияв універсального потенціалу через пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, внутрішнього над зовнішнім</p>	<p>Освітній метапроцес в авторській інноваційній організації - це <i>синхронізоване взаємодоповнення</i> навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних <i>ритмів</i>, яке забезпечується послідовністю <i>етапів</i> модульно-розвивального циклу (установчо-мотиваційний, теоретично-пошуковий, оцінково-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний) як діалектичний перебіг безперервної <i>розвивальної взаємодії</i> учасників навчання у класі чи аудиторії, характеризується періодичністю переважання пізнавальної, регуляційної, ціннісно-естетичної і духовної активності діяльності і забезпечує <i>всесторонній культурний розвиток</i> кожного як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума; зазначена багатопроцесуальність не тільки ставить культуротворення в центр головних надзавдань <i>психосоціальної зустрічі</i> вчителя і учня, викладача і студента, а й забезпечує проходження ними основних <i>етапів самотворення власних Я-концепцій</i> на різних рівнях людського самоствердження; за цих умов учень (студент) є <i>професійним освітянином</i>, тобто компетентним учасником організованого культуротворення, котре здійснюється у <i>паритетній співдіяльності і розвивальній взаємодії</i> з учителем та іншими учнями і спричинює його саморозвиток та <i>оптимальне культурне зростання</i> під девізом: "творення - сила!"; причому паритетна розвитковість взаємостосунків спочатку проектується за допомогою соціально-психологічних засобів як <i>цілісний модульно-розвивальний цикл</i>, а потім реалізується шляхом використання наставником <i>психомистецьких технологій навчання</i> та інноваційної системи програмово-методичного інструментарію (граф-схеми, культурні матриці, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники, програми самореалізації особистості)</p>	<p>Інноваційна едукологія - інтегральна наука, предметом якої є <i>принципи і закономірності</i> розвитку, функціонування та управління <i>цілісних освітніх систем</i> новачинного змісту і характеру; її основним методом є <i>фундаментальний соціально-психологічний експеримент</i>, що упродовж 10-12 років поетапно змінює життєдіяльність середнього чи вищого навчального закладу в напрямку створення еисокорозвитковозо <i>вітакультурного простору</i> з його центральною ланкою - <i>модульно-розвивальною системою навчання</i>; у результаті гармонійно збагачене знаннями, умінями, нормами і цінностями соціальне середовище забезпечує прискорення культурного розвитку його освітян-учасників, головне шляхом <i>усвідомленої роботи</i> кожного з основними різновидами змісту безперервної розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) та з різними психосоціальними формами власної психічної активності і самоактивності (несвідоме, підсвідоме, свідомість, надсвідомість, у т.ч. рефлексія); у такий спосіб досягається <i>взаємодоповнення стимуляційних потоків</i> інноваційного освітнього простору та актуалізованих <i>внутрішніх джерел саморозвитку</i> в реалізації кращого інтелектуального, соціального і духовного потенціалу наступників, котре центрується навколо <i>самотворення їхніх Я-концепцій</i> як гармонійне взаємопроникнення чотирьох складових: когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінкової (Я-ставлення), поведінкової (Я-вчинки) і спонтанно-креативної (Я-духовне) в контексті <i>організаційного клімату</i> модульно-розвивальної освіти і з допомогою пояснювальних можливостей модулів <i>людської реальності</i>; так досягається <i>синхронно-діалогічна зустріч</i> зазначених граней внутрішнього Я і розгортається продуктивний процес його <i>оптимального самотворення</i> [див. 13].</p>

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 парадигмальної спрямованості, 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. *Це передбачає формування теоретико-методологічної толерантності.*

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 ²¹³.

²¹³ Налімов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налімов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.; Налімов В.В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 6. – С. 111–122.; Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – 304 с.; Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.; Налімов В.В. Искушение Святой Руси. На грани третьего тысячелетия / В.В. Налімов. – Томск-М.: Водолей, 2002. – 280 с.; Налімов В.В. Разбрасывая мысли. В пути и на перепутьи / В.В. Налімов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.; Налімов В.В. О возможности метафорического использования математических представлений в психологии / В.В. Налімов // Психологический журнал. – Т. 2. – 1981. – № 3. – С. 39–47.; Налімов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина. – М.: Мир идей, Акрон, 1995.

3. Ідея про три головні способи досягнення буття – чуттєвий, раціональний та медитативний (Ю.А. Урманцев) ²¹⁴. 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. Тут важливим є ідея нелінійного педагогічного мислення у контексті педагогічної синергетики, яку можна проілюструвати схемою Л.В.Тарасова, засновника методичного напрямку "екологія і діалектика" ²¹⁵:

ЗМІНА ПАРАДИГМ У СВІДОМОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Старі парадигми (парадигми XIX – XX століття)	Нові парадигми (парадигми XXI століття)
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

Відтак, важливим є 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 чи руйнуючої сили і відповідних корективів не лише самого процесу педагогічної діяльності, а й тієї мети, яка його визначає ²¹⁶.

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. ²¹⁷). 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. Звідси випливає, 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, нескінченно-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

– 432 с.; Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

²¹⁴ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

²¹⁵ Тарасов Л.В. Новая модель школы. Экология и диалектика / Л.В. Тарасов. – М.: Педагогика, 1992. – 268 с.; 2075.; Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – С. 415.

²¹⁶ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К.: Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с.; Палтышев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтышев – К.: Магистр-S, 1996. – 104 с.

²¹⁷ Козловська І.М. Історико-методологічні та загальнопедагогічні аспекти дидактичної інтеграції у професійній школі / І.М. Козловська, Я.М. Собко. – Львів, 1995. – 85 с.; Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи дидактичні основи: Монографія / І.М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.; Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 48–51.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.; 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.; 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.; Собко Я.М. Сутність та особливості інтегративного навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків: Метод. Рекомендації / Я.М. Собко. – Львів: ОНМЦ ПТО, 1999. – 24 с.; 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.; Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с.

процес як нескінченно-можливу реальність має подаватися студентам у вигляді можливих, а не необхідних схем, моделей, рівнів, у вигляді можливих структур організації, управління, спілкування²¹⁸.

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. Маслова²¹⁹: 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 ЗУНІ 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. Як говориться у *"Білій книзі національної освіти України"*, у контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів українська освіта має професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій²²⁰. Вхідження світу у науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності. Тут важливим є *перехід до інноваційних моделей навчання*, які характеризуються системним запровадженням комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності (інтерацією), обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Таке навчання спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність.

Організація такого навчання передбачає системне застосування специфічних технологій, які реалізують зазначені підходи. Найбільш рекомендованими можуть бути такі:

- технологія кооперативного навчання як навчання об'єднаних спільною навчальною метою учнів у малих групах. За такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи. Кооперативне навчання орієнтує учнів на взаємодію та співпрацю зі своїми ровесниками, уможливорює реалізацію природного прагнення кожної людини до спілкування, сприяє розвитку умінь працювати в команді, будуючи процес виконання колективного завдання ефективним шляхом;

- ігрова технологія, що втілена в різноманітних дидактичних іграх: рольових, завданням яких є програвання типових життєвих ситуацій; ділових, що моделюють поведінку людей за певних заданих обставин, на певному робочому місці; імітаційних, які передбачають освоєння певних процедур, формування уявлень про цілісну сферу діяльності;

- проектна технологія, що передбачає самостійну (індивідуальну, групову) діяльність учнів, яка полягає у добровільному виборі, дослідницькому, творчому вивченні або розв'язанні значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми на основі самостійного визначення завдань, етапів дослідження, їх реалізації і оформлення результатів;

- технологія розвитку критичного мислення учнів на основі застосування сукупності спеціальних форм, прийомів і методів навчання під час опрацювання інформації з різних джерел, зокрема підручника, художнього твору, засобів масової інформації, Інтернету. Накопичуючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні погляди і використовуючи можливості колективного обговорення, учні шукають і знаходять відповіді на питання, що їх хвилюють, розвиваючи ті вміння і навички мислення, що дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які можуть виникнути;

²¹⁸ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 12, 308.

²¹⁹ Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с. – С.32-33.

²²⁰ Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с. – С. 141-145.

- технологія навчання на основі дебатів і дискусій, що будується як цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в групі задля пошуку не стільки єдиної істини, як множинних істин, що постають як обґрунтовані погляди і позиції;

- технологія ситуаційного навчання, застосування якої передбачає осмислення учнями реальної життєвої ситуації, що відображає не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, умінь, навичок учнів, необхідних для її розв'язання. Основним завданням є не лише передача знань, а й розвиток здатності учнів ефективно діяти і приймати рішення в реальних життєвих ситуаціях.

При цьому, всеосяжною характеристикою, головним завданням і ідеєю в сучасних умовах виступає, на думку В.В. Краєвського, **перехід від рецептивно-відображального підходу до конструктивно-діяльнісного як в освітньому процесі, так і в педагогічній науці**²²¹. 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 майбутнє²²².

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 чином²²³.

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. Стьопін 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 панівних²²⁴. 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 синергетично-постмодерністському розумінні орієнтована на безперервне оновлення, здобуття свободи, 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 “темповітах”²²⁵.

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”²²⁶. 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

²²¹ Краевский В.В. Методология педагогики / В.В. Краевский. – Чебоксары, 2001. – 244 с.

²²² Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с. – С. 18.

²²³ Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста – С. 53.

²²⁴ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 10; Кушнір В.А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В.А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.

²²⁵ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу. – С. 89.

²²⁶ Князева Е.Н. Антропний принцип в синергетиці / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 73.

автентичного виховання – вивести на поверхню людської істоти нескінченні джерела внутрішньої мудрості²²⁷.

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”²²⁸.

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'єкту²²⁹.

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. 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 освіту²³⁰.

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. 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 випадку²³¹.

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

²²⁷ Мартынов А.В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – 171 с. – С. 159.

²²⁸ 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.

²²⁹ Степин В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: “Прогресс-Традиция”, 2000. – 744 с. – С. 83–84.

²³⁰ 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.

²³¹ 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.

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 систему²³². 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, розгорнутими 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 внутрішню 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. 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 ідеалу²³³.

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.

²³² Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. Пособие / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с. – С. 42.; 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.

²³³ 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. 40.

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 компонента 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 невинуватими 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.

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. 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, паралельної 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.

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'єктивним²³⁴.

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 науці²³⁵: 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.

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 компоненти²³⁶.

²³⁴ Конох М.С. Формування нової філософії освіти в Україні: Соціально-філософський аналіз / М.С. Конох. – К.: Вища школа, 2001. – 223 с.

²³⁵ Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 3–7.

²³⁶ Игropуло И.Ф. О структуре и функциях современной педагогической теории [Електронний ресурс] : Режим доступу до ресурсу : <http://www.ncstu.ru>

1.3. ТЕОРЕТИКО-ЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ПОБУДОВИ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ПЕДАГОГІКИ

Особливо важливими є теоретико-логічні підстави побудови нової педагогічної парадигми. 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 сенсоформувальної рефлексії в контексті наукового дискурсу, сформувати загальне понятійно-методологічне поле таких фундаментальних категорій, як *Істина, Добро, Краса* (В.С. Соловйов²³⁷).

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 неперчинної 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. Белла: "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")²³⁸, 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 парадигми²³⁹, у філософію ("філософія починається з боротьби проти міфу, але закінчується вона тим, що приходить до міфу як до вінця філософського пізнання" – М.О. Бердяєв²⁴⁰)... 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 теорії²⁴¹, 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. Церетелі²⁴²), 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"²⁴³. Відтак, як писав Гегель, "протириччя є критерієм істини, відсутність протириччя – це критерій омани" [Гегель, ПСС, 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"²⁴⁴. 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"²⁴⁵.

Викладене вище пояснює появу новітніх логічних систем, спрямованих на освоєння цілісного аспекту буття – так званих нечітких, модальних, багатозначних, багатомірних логік²⁴⁶, які виражають потребу в постулювання

²³⁷ Соловьев В.С. Собрание сочинений в 10-ти т. Т.1. / В.С. Соловьев. – СПб., 1911–1914. – 680 с.

²³⁸ Бом Д. Квантовая теория / Д. Бом. – М.: Наука, 1965. – 727 с. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.; Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н.А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении / Н.А. Козырев. – Пулково, 1958. – 232 с.; Мичелл Дж. Феномены книги чудес / Дж. Мичелл, Р. Ричард. – М.: Политиздат, 1988. – 294 с.; Молчанов Ю.Б. Парадокс Ейнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности / Ю.Б. Молчанов // Вопросы философии. – 1983. – № 3. – С. 14–24.; Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с.; 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.; Фомин Ю.А. Реальность невероятного / Ю.А. Фомин. – М.: Наука, 1990. – 208 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.

²³⁹ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.

²⁴⁰ Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с. – С. 232.

²⁴¹ 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.

²⁴² Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

²⁴³ Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. – Т.1. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 839 с.

²⁴⁴ Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах / Н. Бор. – М.: Наука, 1970. – Т. 1. – 583 с.; Т. 2. – 675 с.

²⁴⁵ Кумпф Ф. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с. – С. 225.

²⁴⁶ Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении / Е.Е. Васюкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 91–103.; 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.; Заде Л.А. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию решений / П.А. Заде. – М.: Мир, 1976. – 165 с.; Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – 246 с.; Мах Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования / Э. Мах. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – 456 с.; Синергетика и психология. Тексты. Вып. 2. Социальные процессы. М.: Янус – К, 1999. – 272 с.; Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998. – 439 с.; Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 560 с.;

тризначної культури та філософії²⁴⁷, 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, вірогідність²⁴⁸.

Зазначені утруднення у класичній логіці як мови науки виявляються також і у природній мові, яка є суб'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 життя²⁴⁹. 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 випливає 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 твердиш 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”, “хибно”, то Фон Нейман додав до них “може бути”. Відтак, можна говорити про деяку умовну, нестандартну синергетичну мову, що не протиставлює суб'єкт і об'єкт, не дає чітких однозначних характеристик²⁵⁰. 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 свідомістю²⁵¹. 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”)²⁵², що відбиває одну з основних сентенцій буддизму: особистість та сонце, яке вона споглядає, є “єдиний візерунок”, цілісний нерозривний комплекс²⁵³.

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 диференціюються²⁵⁴. Ж. Піаже також вважав, що суб'єкт і об'єкт принципово нерозривні в процесі їх взаємодії, з чого випливає дія – джерело пізнання²⁵⁵. “Мислити, – говорив Б. Бланшард, – це означає мати всередині себе те, що в разі розвиненості та завершеності, було б тотожне з об'єктом”²⁵⁶. Як підкреслював Гегель, істинна природа мислення полягає в безперервному синтезі твердження та заперечення, в тотожності тотожності та нетотожності, 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 [Гегель, ПСС, т. 5, с. 106]. Єдність суб'єктивного та об'єктивного, фізичного та психічного виявляється в феномені “всюдисутності свідомості”²⁵⁷. Можна сказати, що “будь-який предмет має деяке відношення до будь-

Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.; Синергетическая парадигма. Новое мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 496 с.; Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.; Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с.; Синтаксические и семантические исследования неэкстенциональных логик / Р. Вуйцицкий, В.А. Смирнов, И. Ружа и др. – М.: Наука, 1989. – 309 с.; Смирнова Е.Д. Семантика в логике / Е.Д. Смирнова, П.В. Таванец // Логическая семантика и модальная логика. – М., 1967. – С. 4–5.; Смирнова Е. Д. Логика и философия / Е.Д. Смирнова. – М.: Наука, 1996. – 304 с.; Сорина Г.Ф. Логика в системе культуры / Г.Ф. Сорина, В.С. Месков // Вопросы философии – 1996. – № 2. – С. 93–103.; Фейс Р. Модальная логика / Р.Фейс. – М.: Наука, 1974.; Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

²⁴⁷ Янков М. Материя и информация / М. Янков. – М.: Прогресс, 1979. – 336 с. – С. 82, 178–192

²⁴⁸ Рейхенбах Г. Философия пространства и времени: Пер. с англ./ Общ. ред. А.А. Логунова; Послел. А.А. Логунова и И.А. Качурина / Г. Рейхенбах. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

²⁴⁹ Рассел Б. Человеческое познание. Его сферы и границы; пер. с англ. / Б. Рассел. – Киев, 1997. – 560 с.

²⁵⁰ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с. – С. 107.

²⁵¹ Шопенгауэр А. Избранные произведения / А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с.

²⁵² Авенариус Р. Философия как мышление о мире согласно принципу наименьшей меры силы. Пер. с нем. / Р. Авенариус. – СПб.: Образование, 1913.; Авенариус Р. Критика чистого опыта. – В популярном изложении А. Луначарского / Р.Авенариус. – М.: Издание С. Дороватовского и А. Чарушникова, 1905. – 207 с.; 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.

²⁵³ Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена / С. Кацуки. – Киев: Рефл-бук, 1993. – 336 с.

²⁵⁴ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. “Университетская книга”, 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.

²⁵⁵ Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Наука, 1969. – 289 с.; 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.

²⁵⁶ Blanshard B. The Nature of Thought / B. Blanshard. – N. Y., 1941, vol. 2. – P. 261.

²⁵⁷ Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.; Аронов Р.А. Квантовый парадокс Зенона / Р.А. Аронов // Природа. – 1992. – № 12. – С. 65–77.

якого іншого предмета і в дійсності існує через своє відношення до інших предметів”²⁵⁸. К. Левін в рамках своєї психологічної теорії поля вважав, організм та його середовище неподільним цілим²⁵⁹.

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 існує²⁶⁰, при цьому організація оточуючої людини сенсорної реальності здебільшого залежить від адаптаційних процесів, коли, наприклад, у людини, що носить окуляри, які перевертають зображення предметів, через деякий час зникають перцептивні викривлення²⁶¹. На Сході “Істинна Реальність” досягається через нівелювання протистояння суб'єкта та об'єкта, яке дає “вічне знання”. Воно позбавлене “зв'язків та зіткнень”²⁶² 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 невідрубаній цілісності”²⁶³.

Відтак, можна провести порівняння стандартної і нової парадоксальної квантової мови, що виражає повернення до когнітивного стану древніх мов, але на більш високому рівні розвитку²⁶⁴.

ПОРІВНЯННЯ СТАНДАРТНОЇ І НОВОЇ ПАРАДОКСАЛЬНОЇ КВАНТОВОЇ МОВИ

СТАНДАРТНА МОВА	МОВА НЕСТАНДАРТНА
1. Фотон є хвилею.	1. Фотон поводить себе 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 класово-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”)²⁶⁵.

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.

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

²⁵⁸ Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с. – С. 93.

²⁵⁹ 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.; Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер.с англ. / К.Левин. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2000 – 408 с.; Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд. дораб. / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с. – С. 442.

²⁶⁰ 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.

²⁶¹ Кликс Ф. Пробуждающееся мышления / Ф. Кликс. – М.: Прорпеец, 1983. – 302 с. - С. 57.; 2764. Held R. 1963. Motor-Sensory Feedback and the Geometry of Visual Space / R. Held, J. Rekosh // Science, 141. – P. 722–723.; Hess E.H. 1956. Space Perception in the Chick / E.H. Hess // Sci. Amer., 1956, 71–80.; Snyder F.W. Vision With Spatial Inversion / F.W. Snyder, N.H. Pronko // Wtchita: University of Wichita, 1952. – P. 46–67.; Stratton G.M. Vision Without Inversion of the Retinal image / G.M. Stratton // Psychol. Rev., 4, 1897. – P. 341–360.

²⁶² Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с. - С. 110.

²⁶³ Dewey J. Experience and Nature / J. Dewey. – N. Y., 1958. – 445 p. - P. 8.

²⁶⁴ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с. - С. 107.

²⁶⁵ Лосев А. Ф. Знак, символ, миф. Труды по языкознанию / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1982. – 480 с. - С 246-407.; Климов Г.А. Принципы континентальной типологии / Г.А. Климов. – М., 1983. – 224 с.

безособові процеси і немає суб'єкт об'єктної роздільності²⁶⁶. 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. 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 дійсності²⁶⁷.

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 просторі²⁶⁸.

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 [Гегель, ПСС, 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" поняттями²⁶⁹. 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 відображає момент часткової тотожності, що об'єктивно притаманна речам, оскільки будь-яка річ є єдністю тотожності та різниці, стійкості та мінливості²⁷⁰. А.С. Богомолів вважає, що закон протиріччя в формальній логіці слід розуміти як граничний випадок закону єдності та боротьби протилежностей²⁷¹, а С.Б. Церетелі пише, що "формально-логічний вивід є односторонністю діалектичного"²⁷². Діалектика ж, як відмічає О.Ф. Лосев, прагне пояснити одну категорію через іншу таким чином, щоб було видно, як "одна категорія породжує іншу і всі разом – одна одну..."²⁷³.

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 синергетичним чином з'єднуючи, синтезуючи ці протилежності²⁷⁴, тобто виявляючи парадоксальне світорозуміння (так звану логічну концепцію "абсурдного", чи "діалектику абсурду"²⁷⁵).

Зазначене вище дозволяє дійти **висновку, що для побудови адекватної педагогічної теорії і на її основі педагогічної синергетики, що базується на синергетичній парадигмі, 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 синергетичної парадигми розвитку** та наріжного механізму його реалізації у вигляді так званих **критичних (біфуркаційних) 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 лонгitudні 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*²⁷⁶.

²⁶⁶ Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

²⁶⁷ Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.

²⁶⁸ Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

²⁶⁹ Арсеньев А.С. Анализ развивающегося понятия / А.С. Арсеньев, В.С. Библиер, Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1967. – 439 с. – С. 316.

²⁷⁰ Нарский И.С. Западноевропейская философия XIX века / И.С. Нарский. – М.: Высшая школа, 1976. – 584 с. – С. 168.; Нарский И.С. Диалектическое противоречие и логика познания / И.С. Нарский. – М.: Наука, 1969. – 246 с. – С. 42.

²⁷¹ Богомолів А.С. "Летящая стрела" и закон противоречия / А.С. Богомолів // Философские науки. – 1964. – № 6. – С. 150–165.

²⁷² Церетелі С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетелі. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

²⁷³ Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с. – С. 23.

²⁷⁴ Бергсон А. Вопросы философии и психологи / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 196 с.; Бергсон А. Материя и память / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 270 с.; Бергсон А. Непосредственные данные сознания / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 200 с.; Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 415 с.

²⁷⁵ Lukacs G. A heidelbergi muveszettelozogial es esztetika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.

²⁷⁶ Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 193.

1.4. ПАРАДИГМАЛЬНО-СВІТОГЛЯДНІ РЕСУРСИ СИНЕРГЕТИКИ ЯК СВОЄРІДНОЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Синергетика як міждисциплінарна галузь знань виникла у відповідь на кризу лінійного механістичного мислення класичної наукової парадигми, основними рисами якого є:

- уявлення про хаос як винятково деструктивний початок світу;
- розгляд випадковості як другорядного, побічного чинника;
- світ вважається незалежним від мікрофлуктацій (коливань) нижчих рівнів буття і космічних впливів;
- погляд на нерівновагу та нестійкість як на прикрі неприємності, що мають бути здолані, тому що вони відіграють негативну, руйнівну роль;
- процеси, що відбуваються в світі, є зворотними у часі та передбачуваними на великі проміжки часу;
- розвиток відбувається лінійно, поступово, безальтернативно (а якщо альтернативи й є, то вони можуть бути тільки випадковими відхиленнями від магістрального плину, підлеглі йому й врешті-решт поглинаються ним);
- світ пов'язаний стійкими причинно-наслідковими зв'язками;
- причинні ланцюги носять лінійний характер, а наслідок якщо і не тотожний причині, то пропорційний їй, тобто, чим більше вкладено енергії, тим більшим є результат ²⁷⁷.

Отже, йдеться про механістичну картину світу і механіцизм – метод, що підходить до світу як до гігантського механізму, а до окремих об'єктів і процесів як до деталей цього механізму. На незастосовність механіцизму як універсальної моделі світу вказували багато мислителів. Природничо-наукова критика розпочалася в XIX столітті, коли термодинаміка поставила під сумнів позачасовий характер механістичної картини світу, доводячи, що якби світ був гігантською машиною, то вона неминуче повинна була б зупинитися, тому що запас корисної енергії рано чи пізно був би вичерпаний, але, незважаючи на це, механістична парадигма залишається дотепер "точкою відліку", утворює центральне ядро науки в цілому, не говорячи вже про більшість соціальних наук, особливо, економіки, яка знаходиться в повній їй владі.

Особливо неприйнятний у механіцизмі розгляд об'єкта як простої "суми" його частин, що неминуче обмежує дослідження рівнем підсистем, а це недостатньо для пізнання об'єкта. Крім того, "механізми", "машини", у якості яких вивчається об'єкт, є замкнутими, закритими системами, що знаходяться в стійкому, рівноважному стані, а подібні системи складають лише невелику частину світу. Більшість систем є відкритими, як, наприклад, біологічні і соціальні, і рідко знаходяться в стійкому, рівноважному стані, тому будь-які спроби зрозуміти їх у межах механістичного світогляду приречені на провал.

Наукова картина світу, яка впливає із механістичних принципів, нині кардинально змінюється. Як справедливо вважає А.С. Філіпенко, сучасний етап розвитку наукового знання характеризується переходом методологічної культури від картезіанської концепції наукового аналізу до дослідження складностей, що еволюціонують на основі філософії нестабільності. Поняття "складність, що еволюціонує" виступає тут як концептуальний прообраз теоретичних репрезентантів різноманітних фізичних, соціальних і ментальних реалій. При цьому характерною рисою наук, які досліджують "складності, що еволюціонують", є їх "трансдисциплінарність", коли жодна з таких наук не вкладається в межі монодисципліни, а сама наука також постає трансдисциплінарною, якщо сфера її застосування є універсальною, а природа досліджуваних нею об'єктів може бути довільною ²⁷⁸. При цьому прихильники парадигми трансдисциплінарної науки скептично оцінюють розподіл практики наукових досліджень на класичні науки (фізика, космологія, хімія, біологія тощо), оскільки класична організація наукового знання, на їх погляд, є умовною і невідповідною глибинній структурі Всесвіту: на найглибшому рівні пізнання практика наукових досліджень поділяється інакше, оскільки Всесвіт є не тільки **трансдисциплінарним, а й транспрофесійним, транскультурним, транснаціональним** ²⁷⁹.

У зазначеному контексті постають важливими телеологічні ідеї цілепокладання та багатовекторності в еволюції буття ("неможливо потрапити в одну й ту ж саму річку"), що знайшло висвітлення у працях Арістотеля, християнських містиків, у Фіхте, Гегеля, Н. Ф. Федорова, В.С. Соловйова, Е. Леруа, В.І. Вернадського, Тейяра де Шардена, у фізиків, математиків, астрономів XX століття (А. Фрідман, Е. Хаббл, Ф. Хойл), в різнобічних теоретичних побудовах: теорія коливань Л. І. Мандельштама

²⁷⁷ Добронравова І. С. На каких основаниях осуществимо единство современной науки / И. С. Добронравова // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – С.343-353.; Добронравова И.С. Синергетика : становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова. – К. : Лыбидь. – 1990. – 152 с.; Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.; Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітніх систем / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83-91.

²⁷⁸ Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій. Навчальний посібник / А.С. Філіпенко. – К. : Академвидав, 2005. – 208 с. – С. 51.

²⁷⁹ Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій. Навчальний посібник. – С. 53.

[Мандельштам, 1972], якісна теорія диференційних рівнянь А. Пуанкаре [Пуанкаре, 1973], кібернетика і загальна теорія систем (Н. Вінер [Винер, 1986], А. Тюрінг [Тюринг, 1960], Дж. Фон Нейман [Neumann, 1947] та ін.), теорія структури без елементів [Войцехович, 1992, 2003], логіка без змінних [Eilenberg, 1945], концепція класів множин без елементів Ф. Ловера, які реалізуються у процесах перетворення хаосу в порядок [Lawvere, 1994]. Серед дисциплін і понять, що зробили свій внесок до зазначеного процесу можна віднести квантово-релятивістську фізику [Цехмистро, 1987, 2002; Капра, 1994; Capra, 1975, 1982], астрофізику і астрономію [Козырев, 1982; ; Вейник, 1991; Davies, 1983], кібернетику, теорію інформації і теорію систем [Урманцев, 1978, 1993; Bateson, 1972, 1979; Maturana and Valera, 1980; Valera, 1979], теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності [Гурвич, 1944; Sheldrake, 1981, 1988, 1991, 1995, 1996, 2001, 2003, 2005], синергетику і пригожінську теорію дисипативних структур [Князева, Курдюмов, 1997; Пригожин, 1985; Prigogine and Stengers, 1984], бомівську теорію холоду [Bohm, 1980], голографічну модель мозку [Pribram, 1971, 1977], янгівську теорію процесу [Young, 1976], вчення про Всесвіт як голографічний універсум [Дубров, Пушкин, 1990; Буданов, 2002; Аронов, 1995; Ravn, 1988; Grof, Bennett, 1992; Sheldrake, 2005; Bohm, 1980], антропний принцип (антропніє космологічні аргументи [Barrow, Tipler, 1986; Гулыга, 1989; Идлис, 1958]), або принцип космологічного доповнення [Казначеев, Спиринов, 1991], вчення про універсальний семантичний простір Всесвіту [Налимов, 1989], концепцію хвильової лінгвістичної генетики П.П.Гаряєва [Гаряев, 1993, 1997, 2009], різні аспекти теорії синтезу знань, які розробляють М.М. Александров, М.І. Беляєв, В.Г. Буданов, А.Ф.Бугаєв, И.Л. Герловін, В.Е. Еремеев, С.І. Сухонов, А.І. Субетто і багато інших [Александров, 2012; Беляев, 2001; Буданов, 2012; Бугаев, 2012; Герловин, 1990; Еремеев, 1993, 2001; Сухонов, 2012; Субетто, 2012]. Особливе місце у зазначеному парадигмальному зрушенні відіграла парадигма системного мислення, становлення якої можна прослідкувати у розвитку проблемного поля, відображеного в монографіях В.І.Вернадського "Вчення про біосферу і її поступовий перехід в ноосферу" (1893–1918), А.А.Богданова "Тектологія. Загальна організаційна наука" (1913–1929), Н.Д.Кондратьєва "Великі цикли кон'юнктури і теорія передбачення" (1922–1926), П.О. Сорокіна "Соціальна і культурна динаміка" (1939), Л.фон Берталанфі "Загальна теорія систем" (1934–1949), Н.Вінера "Кібернетика або управління." (1948), у працях І.Р. Пригожина, Г.Хакена, Р.Акоффа і ін. Аналіз сучасного стану світової науки переконує в тому, що наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий, синергетичний етап свого розвитку, що характеризується створенням інтеграційного, комплексного, синтетичного знання, коли з'являються нові міждисциплінарні напрями (синергетика, хронобіологія, екологія, системогенетика, соціобіологія і ін.). Зараз активно ведеться пошук нової наукової парадигми, на основі якої має сформуватися нова загальнонаукова картина світу [Бугаев, 1998, 2002; Гроф, 1994; Казначеев, Спиринов, 1991; Кизима, 1996; Крымский, 1991; Наан, 1966; Пригожин, 1985; Цехмистро, 2002]²⁸⁰.

²⁸⁰ Александров В. И. В поисках философии будущего: Всеобщая взаимосвязь мира. – М., 2009. – 249 с.; Аронов Р. А. Квантовый парадокс Зенона // Природа. – 1992. – № 12. – С. 76-83.; Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.; Беляев М.И. Милология. – Краснознаменск: "Полиграф", 2001. – 588 с.; Беляев М.И. О гармонии цветов и звуков (1999-2005) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://milogiya.narod.ru/index.htm>; Беляев М.И. Основы милологии. – Краснознаменск: "Зита-1", 1999. – 416 с.; Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.; Бугаев А. Ф. Эниология вечности, или Новый "Дао дэ цзи". – М.: Твои книги, 2010. – 224 с.; Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы. – К.: СПД Павленко, 2010. – 496 с.; Бугаев А.Ф. Структура акта творения: как физика природы создает геометрию мира // Збірник наукових праць Інституту проблем моделювання в енергетиці ім. Г.Є. Пухова НАНУ, вип. 44, К., 2007, с. 143-151.; Буданов В.Г. Метод ритмокаскадов: о фрактальной природе времени эволюционирующих систем. Синергетика. Труды семинара. Т.2. М. МГУ 1999. – С 36-54.; Буданов В.Г. Метод ритмокаскадов: о фрактальной природе времени эволюционирующих систем. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.synergetic.ru/science/metod-ritmokaskadov-o-fraktalnoy-prirode-vremeni-evolyucioniruyuschih-sistem.html>; Буданов В.Г. Ритмокаскады в истории и модель будущего России. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://spkurdyumov.narod.ru/BudanovRitm.htm>; Буданов В.Г. Ритмокаскады и их роль в космоземных связях. // Стратегия жизни в условиях планетарного экологического кризиса. – Т.1. – СПб.: Гуманистика, 2002. – С. 207-218.; Буданов В.Г. Ритмокаскады истории и прогноз развития социально-психологических архетипов России до 2050 года. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://spkurdyumov.narod.ru/budanovv1.htm>; Буданов В.Г. Ритмокаскады истории: Россия и будущее цивилизации.// Новые методы в социальных науках /под редакцией В.Г. Федотовой/. – М., 2006. – С. 308-322.; Вейник А. И. Термодинамика реальных процессов. – Минск: Наука и техника, 1991. – 576 с.; Винер Н. Творец и робот : обсуждение некоторых проблем, в которых кибернетика сталкивается с религией / Н. Винер ; пер. с англ. М. Н. Аронэ и Р. А. Фесенко. – М.: Прогресс, 1986. – 102 с.; Войцехович В. Э. Становление математической теории (философско-методологический анализ): автореф. дис.... д-ра филос. наук / В. Э. Войцехович. – М., 1992. – 29 с.; Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. — Тверь : Твер. госун-т, 2003. — 278 с. ; Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с.; Гаряев П.П. Волновой геном / П.П. Гаряев. – М. : Изд. "Общественная польза", 1994. – 280 с.; Гаряев П.П. Лингвистико-волновой геном: теория и практика; Институт квантовой генетики. – Киев, 2009. – 218 с.; Герловин И. Л. Основы единой теории всех взаимодействий в веществе. – Л.: Энергоатомиздат, Ленингр. отд-ние, 1990. – 432 с.; Глендсдорф П. Термодинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуаций / П. Глендсдорф, И. Пригожин. – М.: Мир, 1973. – 280 с.; Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32-34.; Гурвич А. Г. Теория биологического поля. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Дрогалина Ж. А., Налимов В. В. Семантика ритма: ритм как непосредственное вхождение в континуальный поток образов // Бессознательное. Т. III. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С. 293-301.; Дубров А. П. Биогравиация // Материалы конференции по психотронике. – Прага, 1973. – 234 с.; Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Еремеев В.Е. Арифмосемиотика «Книги перемен»/В.Е. Еремеев. – М.: Компания «Спутник+», 2001. – 151 с.; Еремеев В.Е. Символы и числа "Книги перемен". 2-е изд., испр. и доп. М.: Ладомир, 2005. – 600 с.; Еремеев В.Е. Теория психосемиозиса и древняя антропокосмология/В.Е. Еремеев. – М.: АСМ, 1996. – 207 с.; Еремеев В.Е. Чертеж антропокосмоса. – 2-е изд., доп. – М.: АСМ, 1993. – 383 с.; Идлис Г.М. Единство естествознания по Бору и единообразные взаимосвязанные периодические системы

У цілому синергетичний стиль наукового мислення містить у собі, з одного боку, імовірнісне бачення світу, що одержало бурхливий розвиток у ХХ столітті, коли наука почала повертатися до сакральних джерел древнього знання²⁸¹. З іншого боку, синергетику можна розглядати як сучасний етап

фізики, хімії, біології та психології. I // Исследования по истории физики и механики. 1990. – М.: Наука, 1990. – С. 37-78.; Идлис Г.М. Единство естествознания по Бору и единообразные взаимосвязанные периодические системы физики, химии, биологии и психологии. II // Исследования по истории физики и механики. 1991-1992. – М.: Наука, 1997. – С. 101-187.; Казначеев В.П. Живое вещество и проблемы космогонии // Ноосфера – 91. Первая конф."Ноосфера. Взгляд в XXI век", 24-26 октября 1991. – СПб., 1991.; Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спиринов. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.; Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Кизима В. В. Татологические аллюзии // Totallogy. Постнеклассичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 20 – 131.; Кизима, В.В. Культурно-исторический процесс и проблема рациональности / В.В. Кизима. – Киев: Наукова Думка, 1985. – 214 с.; Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.; Князева Е.Н. Интуиция как самодостраивание / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 98-114.; Князева Е.Н. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алетей, 2002. – 414 с.; Князева Е.Н. Синергетика как направление универсализма в современном научном знании // Синергетика, философия, культура. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 9-19.; Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168-179.; Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85-93.; Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биозологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59-72.; Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н. А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении. – Пулково, 1958. – 232 с.; Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М., 1963. – С. 95-111.; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11. – С. 70-75.; Мандельштам Л. И. Лекции по оптике, теории относительности и квантовой механике / Л. И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 438 с.; Наан Г. И. Проблемы и тенденции релятивистической космологии // Эйнштейновский сборник. – М.: Наука, 1966. – С. 101-125.; Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433.; Налимов В. В. Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков). – М.: Наука, 1974. – 146 с.; Налимов В. В. Размышляя о путях развития философии // Вопросы философии. – 1993. – № 9. – С. 98.; Налимов В. В., Дрогалина Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – Т. 5. – С. 111-122.; Налимов В. В., Дрогалина Т. А. Реальность нереального : Вероятностная модель бессознательного (Бессознательное как проявление Семантической Вселенной). – Москва: "Мир идей" – "Акрон", 1995.; 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.; Налимов В.В. Размышления на философские темы // Вопросы философии. – 1997. – № 10. – С. 58.; Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.; Пригожин А.И. Социология организаций. – М.: Наука, 1980. – 256 с.; Пригожин И (ред.) Человек перед лицом неопределённости. – М.-Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2003. – 304 с.; Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1994. – 232 с.; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Пуанкаре А. Принцип относительности / А. Пуанкаре // Настоящее и будущее математической физики. – М.: Атомиздат, 1973. – С. 27-44.; Субетто А.И., Гелиокосмическая революция и евразийство как моменты вернадского-гумилевского переворота в научной картине мира начала XXI века // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17632, 22.08.2012; Сухонос С.И. В поисках масштабного подобия. Часть 1 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17494, 01.06.2012; Сухонос С.И. В поисках масштабного подобия. Часть 2 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17500, 04.06.2012; Сухонос С.И. Вечная душа: Пять вопросов к мировым религиям. – М.: Новый Центр. 2007. – 504 с.; Сухонос С.И. Принципы масштабной симметрии в оценке естественных систем // Проблемы анализа биологических систем – М.: МГУ, 1983.; Сухонос С.И. Природа пошла в разнос // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15709, 20.12.2009.; Сухонос С.И. Троичный код Вселенной // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16882, 12.10.2011; Тюринг А. Может ли машина мыслить? / А. Тюринг. – М.: Физ.-мат. лит., 1960. – 256 с.; Урманцев Ю. А. Поли- и изоморфизм в живой и неживой природе / Ю. А. Урманцев // Вопр.философии. 1968 - № 12. – С. 77-88.; Урманцев Ю.А. Золотое сечение / Ю.А. Урманцев // Природа. – 1968. – № 11. – С. 33-40.; Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5-33.; Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993. – С. 89-105.; Урманцев Ю.В. Опыт аксиоматического построения общей теории систем. // Системные исследования. – М.: Наука, 1972. – С. 128-152.; Федоров Н.Ф. Философия общего дела / Н.Ф. Федоров. М.: Эксмо, 2008. – 750 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.; Barrow J.D., Tipler F.J. The anthropic cosmological principle. Oxford: Clarendon press, 1986. XX + 706 p.; Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.; Bateson G. Steps to An Ecology of Mind. – N. Y.: Ballantine Books, 1972.; Bohm D. Wholeness and the Implicate order. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980.; Bohm David, "Hidden Variables and the Implicate Order", in Quantum Implications, ed. Basil J. Hiley and F. David Peat (London: Routledge & Kegan Paul, 1987), 380 p.; Eilenberg S. General theory of natural equivalences / Eilenberg S., Mac Lane S. // Transactions of the American Mathematical Society. – 1945. – Vol. 58. – P. 231-294.; Capra F. The Tao of Physics. – Berkeley, CA: Shambhala Publications, 1975.; Davies P. P. God and the New Physics. – N. Y.: Simon and Schuster, 1983.; Lawvere F. W. Cohesive Toposes and Cantor's "lauter Einsen" / Lawvere F.W. // Philosophia Mathematica. Series III. – 1994. – Vol. 2. – P. 5-15.; Maturana H. Autopoiesis // Autopoiesis: A theory of living organization. – New York: North Holland, 1981.; Maturana H. R. and Valera F. J. Autopoiesis and Cognition. London, Boston, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980.; Neumann J. The Theory of Games and Economic Behavior / Neumann J. and Morgenshtern O. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1947. – 234 p.; Pribram K. Holonomy and Structure in the Organization of Perception. Images, Perception and Knowledge (J. M. Nickolas, ed.) Dordrecht: Reidel Publishing Co., 1977.; Pribram K. The brain // Millennium. – Los Angeles: J. I. Tarcher Inc., 1981. – P. 91-104.; Pribram K. The Holographic Hypothesis of Brain Functioning // Ancient Wisdom, Modern Science. (S. Grof ed.). N.Y., 1984. P. 178.; Prigogine I., Stengers I. Order Out of Chaos: Man's Dialogue with Nature. – N. Y.: Bantam Books, 1984.; Ravn I. An Ethic of Wholeness // Journal of Humanistic Psychology, vol. 28, № 3, 1988.; Sheldrake R. Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.; Sheldrake R. Dogs that Know When Their Owners are Coming Home: and other unexplained powers of animals, New York, NY: Crown, 1999.; Sheldrake R. Natural Grace: dialogues on creation, darkness, and the soul in spirituality and science, New York, NY: Doubleday, 1996.; Sheldrake R. Seven Experiments That Could Change the World: a do-it-yourself guide to revolutionary science, New York, NY: Riverhead Books, 1995.; Sheldrake R. The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.; Sheldrake R. The Presence of the Past: morphic resonance and the habits of nature, New York, NY: Times Books, 1988.; Sheldrake R. The Rebirth of Nature: the greening of science and God, New York, NY: Bantam Books, 1991.; Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.; Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.

²⁸¹ Феномени синергетичного знання можна знайти у міфологічних образах стародавніх культур: Космос і Хаос, Ін і Янь, Пустота-Шунь "як повнота не проявленого світу" в китайській традиції: див. Григор'єва Т. П. Синергетика и Восток / Т. П. Григор'єва // Вопросы

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. Серед таких властивостей можна відзначити нелінійність, цілісність, стійкість структури, процеси її становлення і самоорганізації, системний "ефект додавання" (коли вхідні в систему елементи визначаються в залежності від цілого, від координації з іншими її елементами і поводяться зовсім інакше, ніж у випадку їхньої незалежності: принцип "ціле більше частин")²⁸².

В.Г.Буданов вважає синергетичну парадигму *методологічною мезапарадигмою*, певним трансдисциплінарним підходом, "що розташований між Сциллою марківських "амнезованих" дескриптивних процесів і Харібдою генетичних методів нейрокомп'ютинга"²⁸³.

"Методологічна перевага синергетики полягає в тому, що її предмет охоплює всю цілісність універсального процесу самоорганізації як етапів розвитку відкритої системи – виникнення, зміни, самоускладнення в аспекті структурного впорядкування. Іншими словами, синергетична парадигма є найбільш повною, трансдисциплінарною науково-методологічною теорією"²⁸⁴, коли "Саме на перетині моделювання міждисциплінарної комунікації, філософської рефлексії та колективної експертизи виникає синергетична методологія"²⁸⁵.

Тут важливими постають загальнонаукові та філософські передумови синергетичної методології. Як пише А.В.Семенова, "істотну роль при розробці синергетики як теорії еволюційних систем відіграли філософські світоглядні ідеї, образи і поняття. Найстародавніші, архаїчні форми свідомості знайшли свою схожість з новітніми ідеями сучасної науки. Ідея неврівноваженості буття, єдність гармонії і дисгармонії, що вперше була філософськи усвідомлена піфагорійцями унаслідок відкриття ними ірраціональних чисел"²⁸⁶. При цьому категорія "дух", що вже за своїм визначенням не має чіткої просторово-часової локалізації, знаходить певний відбиток у сфері синергетичних понять, таких як: "досконалі тіла Платона", "космічні вихори Декарта", "монади Лейбніца", "Велике недіяння" Лао Цзи, Конфуція та ін.²⁸⁷.

Роль синергетики як нової наукової картини світу і методології дослідження процесів поведінки руху систем зростає, якщо враховувати її синтетичний характер. Г.Хакен, виступаючи на першій у ЄСРП конференції з синергетики, визначив цілі, які вона ставить: переважану величезною кількістю деталей інформацію про системи різної природи, досліджуваних сучасною наукою, необхідно зжати, перетворивши в невелике число законів чи концепцій, тому що, за висловом англійського фахівця з кібернетики С.Бара, чисельні інформаційні дані перетворилися в новітній різновид забруднення навколишнього середовища, а їх надлишок породжує інформаційний шум.

Появу концепцій самоорганізації можна розглядати як новий важливий етап еволюції науки, що, наступивши за суперспеціалізацією, несе нові можливості діалогу наук і нові підходи до їхнього викладання.

Загалом, синергетична парадигма все більш інтегрується у концептуальну площину сучасної філософії та науки, які констатують, що сучасний світ на рівні його розуміння стає все більш цілісним: на рівні філософського знання принцип єдності світу втілений у концепції глобального еволюціонізму, відповідно до якої всі аспекти нашого Всесвіту – від неживої до живої матерії та соціальних форм буття – знаходяться у всезагальному полі розвитку, який виявляє універсальні риси. А хронобіологічні дослідження довели єдність світу на рівні ритмічної складової Всесвіту.

У понятійній площині природознавчих наук світ постає цілісним синергетичним утворенням: теорія відносності фіксує нерозчленованість простору та часу, частки та хвилі; квантова фізика стверджує єдність світу на фундаментальному квантовому рівні матерії, а світ з точки зору квантового "парадоксу спостерігача" постає єдиним нерасчленованим комплексом, у якому спостерігач та світ взаємно зумовлюють один одного.

Наукові дослідження функціонування розумного життя дозволили обґрунтувати *антропний принцип*, стверджуючий нерозривний психо-матеріальний зв'язок людини та космосу. Екологічна парадигма пізнання світу дозволила розробити концепцію ноосфери, що розуміється як єдність природи та ментально-емоційної складової людини.

філософії. – 1997. – № 3. – С. 90-102.

²⁸² Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.

²⁸³ Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / Владимир Григорьевич Буданов. – М. : ЛКИ, 2007. – 232 с. – С. 43.

²⁸⁴ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці мабутьних учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 62.

²⁸⁵ Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / Владимир Григорьевич Буданов. – М. : ЛКИ, 2007. – 232 с. – С. 16.

²⁸⁶ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці мабутьних учителів. – С. 62.

²⁸⁷ Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 254 с.

Найбільш повно феномен єдності світу як певне одкровення сучасної науки репрезентується синергетичною пояснювальною моделлю, котра постає своєрідною міждисциплінарною рефлексією, що виявляє загальні принципи структуралізації та розвитку світу, починаючи від неживих, і закінчуючи живими та соціальними системами.

Синергетика фіксує такі універсальні риси системних утворень, як їх відкритість, організацію, розвиток (у якому виявляється зміна станів хаосу та упорядкованості), цілісність систем, їх емерджентність, системний ефект, коли на рівні цілісної системи спостерігаються нові системні якості, які не виявляються серед властивостей окремих елементів, що складають систему. Суттєво, що сучасною наукою як формою суспільної свідомості доведено, що в основі багатьох складних процесів лежать принципи взаємодії та кооперації елементів цих систем.

Відтак, синергетика як міждисциплінарна галузь знань збагатила науку новим методологічним підходом до аналізу природи складності. Таким чином, синергетичні ідеї та принципи набули статусу методологічних при вивченні відкритих систем, що розвиваються, тому синергетика сьогодні застосовується й у ролі методу вирішення конкретних завдань, спричинює переоцінку усієї попередньої системи знань посередництвом нового способу бачення світу. Отже, принципи синергетичної парадигми (динамічність, нелінійність, циклопричинність, цілісність, кооперація) виявляють себе на різних рівнях матерії (мікро- і макросвіт) і застосовуються до систем різноманітних онтологічних статусів (небіологічних, живих, соціальних).

Ось чому синергетику можна вважати "новим поглядом людини на світ і на саму себе в цьому світі... новим діалогом людини з природою"²⁸⁸, це "єдине поле світової культури" (О. Чучин-Русов²⁸⁹). А.В.Семенова, проводячи узагальнення в генетичних основах синергетики, пише, що синергетику слід розглядати як черговий етап розвитку теорії систем (теорію еволюціонуючих систем). Відповідно до універсальної методологічної процедури аналізу дійсності, яка оперує трьома рівнями – світоглядним (філософським), загальнонауковим, частковонауковим, А.В. Семенова пише про три рівні філософського знання:

"Світоглядний (філософський) рівень – це сучасні прочитання даосизму, буддизму, діалектики, монадології, учення про синтез суб'єкта і об'єкта, системного підходу, спроби узагальнення енергетичної парадигми, релігійно-філософські вчення про загальний взаємозв'язок створеного буття, про безмовність, про синергії в православ'ї та ін. Все це узагальнюється до спроби сформулювати синергетичну філософію.

Загальнонауковий рівень – це концепції І. Пригожина, Г. Хакена, роботи С.П. Курдюмова, Е. Ласло та ін. На цьому рівні стає загальнодоступною специфіка синергетики як фундаментальної наукової теорії, тобто фіксується наявність у ній теоретичного конструкта, наприклад фрактала (що розуміється вже не як математичне, а як загальнонаукове поняття).

Частковонауковий рівень – це теорії самоорганізації в різних розділах фізики, хімії, біології, соціології, психології, педагогіки, що з'явилися як узагальнення рішень цілком певних задач, пов'язаних з колективними взаємодіями, відкритими системами, їх переходами від нестійкого до стійкого станів"²⁹⁰.

Таким чином, синергетична парадигма як міждисциплінарна методологія може використовуватися різними науками та науковими напрямками відповідно до їх специфіки²⁹¹. Серед таких можна відмітити філософські роботи Ж.Ліотар, Ж.Делез, Ф. Гватарі (які у своїх філософських роботах використовували моделі і наукові метафори про складності), натурфілософські роботи І.Р. Пригожина і І. Стенгерс (що відображають синергетичний відбиток природничого знання), брюссельську школу І.Пригожина, (що вивчала теорію дисипативних структур – самоорганізацію у фізичних і хімічних процесах); школу Г.Хакена (досліджувала синергетичні ефекти у царині теоретичної фізики); школу А.А.Самарського і С.П.Курдюмова (досліджує теорію самоорганізації на засадах математичних моделей і обчислювального апарату); біофізична школа М.В.Волькенштейна і Д.С.Чернавського (вивчала проблеми еволюції систем в термінах інформації); концепцію синергетики В.І. Аршинова, напрямом М.М. Моїсєєва (дослідження процесів у площині ідей глобального еволюціонізму, коеволюції людини і природного середовища); глобально-еволюційна концепція розвитку Всесвіту Е.Янча, теорію автопоезису У. Матурани і Ф. Варелі (вивчала біологічні явища); теорію М. Ейгена про гіперцикли (зосереджувалась на аналізі біологічних об'єктів), фрактальну геометрію Б. Мандельброта.

Розробляються синергетичні засади синтезу математичного знання та мистецтва, історичних подій та принципів математичного моделювання, які реалізуються у дослідженнях Н.Н. Александрова,

²⁸⁸ Пригожин І. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожий, И. Стенгерс. – К. : Едиториал УРСС, 2000. – 312 с. – С. 8.

²⁸⁹ Чучин-Русов А. Е. Единое поле мировой культуры: кижли-концепция. В 2 кн. [Кн. 1 : Теория единого поля, Кн. 2 : Концепты, указатели, приложения] / А. Е. Чучин-Русов. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 1478 с.

²⁹⁰ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 67-68.

²⁹¹ Гузев В.В. Образовательная технология : от приема до философии / В.В. Гузев. – М. : Сентябрь. – 1996. – 112 с.

А. В. Волошинова, Р. А. Браже, А. Є. Чучин-Русова ("едине поле світової культури", що характеризується архитеповістю, анти типовістю, голокрафічністю та циклічністю)²⁹².

Синергетичний підхід виявляється евристичним і у дослідженні соціальних явищ (В. І. Андреев, О. Н. Астаф'єва, В. П. Бранський, В. С. Капустін, О. В. Новокрещенов, О. Г. Пугачева, В. М. Розін, В. Л. Романов та ін.)²⁹³.

Як зазначає І. В. Ершова-Бабенко, "... соціальними формами прояву синергетичних принципів фахівці розглядають науку й економіку. У цьому випадку ілюстрацією служать повільно мінливі параметри порядку й швидко мінливі змінні, які в економіці, наприклад, були встановлені Полем Самюельсоном ще в середині ХХ ст. (1947) і описані Вейбін Цангом на початку 90-х (1991). У науці синергетичним параметром порядку з погляду Г. Хакена (1996/2003) є терміни "парадигма" і "зміна парадигм", розглянуті Т. Куном у 70-х рр. у його відомій роботі "Структура наукових революцій".

У термінах економіки можна сказати, що "невидима рука", яка за Адамом Смітом приводить економіку в стан рівноваги, є параметром порядку. Однак сьогодні ми знаємо, що теза про досягнення рівноваги є занадто вузькою і існує така поведінка, яку можна зрозуміти тільки в термінах теорії хаосу. Але це лише одна сторона розвитку подій.

Іншу, більше фундаментальну сторону економіки Г. Хакен ілюструє прикладом зі Старого Завіту. В одній громаді було прийнято, щоб гості на весілля приносили із собою вино, потім його змішували й пили. Тоді гості подумали, що якщо кожний з інших запрошених принесе своє вино і я потім звідти вип'ю, то буде досить, якщо я принесу із собою воду. Так само подумали й зробили й інші. У підсумку всі пили воду. Цей приклад варто розглядати як алегорію"²⁹⁴.

Саме на тлі синергетичної парадигми вступають у зіткнення і взаємодіють на рівних внутрішньо самодостатні філософські дискурси (феноменологічний, герменевтичний, екзистенціалістичний, граматологічний, психоаналітичний, семасіологічний, деконструктивістський і ін), а сама синергетика концентрується на вивченні "віртуальностей", "спонтанностей", "невизначеностей", "амбівалентностей", "дуальностей", "доповненостей", на аналізі конфліктів і граничних явищ, катастроф, біфуркацій, спонтанних порушень симетрії. При цьому, як відзначає Ж. Ліотар, змінюється статус самого знання, самої парадигми мислення, що з'являється парадоксальним, багатозначним, "сутінковим"²⁹⁵, несе в себе творчий потенціал, проникаючи у сферу багатьох наукових напрямків.

²⁹² Александров Н.Н. Формула истории. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 516 с.; Александров Н.Н. Числовые инварианты в менталитете. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 475 с.; Александров Н.Н. Эволюция искусства (системогенетический очерк). – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 475 с.; Александров Н.Н. Эволюция ментального хронотопа. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 434 с.; Александров Н.Н. Экзистенциальная системогенетика. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 750 с.; Волошинов А. В. Математика и искусство / А. В. Волошинов. – М.: Просвещение, 2000. – 436 с.; Волошинов А. В. Онтология красоты и математические начала искусства : дис. ... д-ра филос. наук : 00.00.00 / Александр Владимирович Волошинов. – Саратов, 1993. – 335 с.; Браже Р. А. Синергетика и творчество [Электронный ресурс] / Браже Р. А. – Ульяновск : УлГТУ, 2002. – Режим доступа : <http://venec.ulst.u.ru/lib>; Чучин-Русов А. Е. Единое поле мировой культуры: кижли-концепция. В 2 кн. [Кн. 1 : Теория единого поля, Кн. 2 : Концепты, указатели, приложения] / А. Е. Чучин-Русов. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 1478 с.

²⁹³ Александров Н.Н. Формула истории. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 516 с.; Александров Н.Н. Числовые инварианты в менталитете. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 475 с.; Александров Н.Н. Эволюция искусства (системогенетический очерк). – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 475 с.; Александров Н.Н. Эволюция ментального хронотопа. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 434 с.; Александров Н.Н. Экзистенциальная системогенетика. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 750 с.; Волошинов А. В. Математика и искусство / А. В. Волошинов. – М.: Просвещение, 2000. – 436 с.; Волошинов А. В. Онтология красоты и математические начала искусства : дис. ... д-ра филос. наук : 00.00.00 / Александр Владимирович Волошинов. – Саратов, 1993. – 335 с.; Браже Р. А. Синергетика и творчество [Электронный ресурс] / Браже Р. А. – Ульяновск : УлГТУ, 2002. – Режим доступа : <http://venec.ulst.u.ru/lib>; Чучин-Русов А. Е. Единое поле мировой культуры: кижли-концепция. В 2 кн. [Кн. 1 : Теория единого поля, Кн. 2 : Концепты, указатели, приложения] / А. Е. Чучин-Русов. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 1478 с.; Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : [б. и.], 1998. – 236 с. – (Сочинения : в 2 кн. / В. И. Андреев ; кн. 2); Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : [б. и.], 1994. – 246 с.; Астафьева Н. М. Вейвлет-анализ : основы теории и примеры применения / Н. М. Астафьева // УФН. – 1996. – Т. 166, № 11. – С. 1145-1170.; Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов : возможности и пределы : монография / О. Н. Астафьева. – М. : МГИДА, 2002. – 295 с.; Бранский В. П. Глобализация и синергетический историзм / Бранский Владимир Павлович, Пожарский Святослав Дмитриевич. – СПб.: Политехника, 2004. – 400 с.; Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / Бранский Владимир Павлович // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112-129.; Капустин В. С. Введение в теорию социальной самоорганизации [Электронный ресурс] / В. С. Капустин. – 2007. – Режим доступа : <http://www.spkurdyumov.narod.ru/Kapustin2.htm>; Новокрещенов А. В. Самоорганизация территориальных общностей как основа становления и развития местного самоуправления : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08 / Новокрещенов Александр Васильевич. – Екатеринбург, 2003. – 404 с.; Пугачева Е. Г. Самоорганизация социально-экономических систем / Е. Г. Пугачева, К. Н. Соловьевке. – Иркутск : БГУЭП, 2003. – 172 с.; Разин В. М. О синергетике и природе современного мышления : отзыв на книгу «Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания» / В. М. Розин // Философские науки. – 2004. – № 4. – С. 127-135.; Розин В. М. Социально-гуманитарные науки и проблемы специфики синергетики как научной дисциплины / В. М. Розин // Философские науки. – 2004. – № 2. – С. 89-97.; Романов В. Л. Социальная самоорганизация и государственное управление : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08 / В. Л. Романов. – М., 2001. – 313 с.

²⁹⁴ Ершова-Бабенко И. В. Социальная среда в свете изменений в науке : конец ХХ — начало ХХІ ст. // Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель): монография / И. В. Ершова-Бабенко. – Винница, 2005. – С. 252-253.

²⁹⁵ Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.; Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітніх систем / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83-91.

1.5. ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ СИНЕРГЕТИКИ

Термін "синергетика" запропонований Г. Хакеном, акцентує увагу на погодженості, когерентності взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого, на так званому адитивному ефекті ("ціле більше частин"). Г. Хакен довів, що при переході від неупорядкованості (хаосу) до порядку в досліджуваних явищах виникає схожа поведінка елементів, яку він назвав кооперативним, синергетичним ефектом, що постає певною природною кореляцією частин цілого. Відтак, на його думку, феномени синергетики виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа підсистем, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах²⁹⁶.

Відтак, синергетика понятійним чином ізоморфна термінові "**синергізм**", що може розумітися як спільне й однорідне функціонування органів і систем; як комбінована дія лікарських речовин на організм, при якому сумарний ефект перевищує дію, що здійснюється кожним компонентом окремо. "Часто замість слова "синергія" уживається термін "**синергетичний ефект**". Це комбінований вплив двох або більше чинників, який характеризується тим, що їх об'єднана дія істотно перевершує ефект кожного окремо взятого складника та їхньої суми. Наприклад: обмін двома яблуками — не приводить до синергетичного ефекту, тому що яблук залишається, як у минулому, по одному; обмін ідеями приводить до синергетичного ефекту, тому що в результаті ідей стає по дві. Це положення, в найпростішому вигляді, передане тезою "ціле більше суми окремих його частин". Тобто при сумісній діяльності знання й зусилля кількох людей організуються таким чином, що вони взаємно підсилюються"²⁹⁷.

Зазначений вище короткий екскурс у історію кристалізації нового напрямку природознавства – синергетики – робить зрозумілим той факт, що термін "**синергетика**" походить від грецького "*synergeia*" – "**співдружність**", "**співробітництво**"²⁹⁸, що виражає ідею погодженості взаємодії частин при розгляді структури як єдиного цілого.

У словнику сучасної західної філософії термін "синергетика" розкривається як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що виник на початку 70-х рр. XX ст. та має за головне своє завдання пізнання загальних закономірностей і принципів, які лежать в основі процесів самоорганізації в системах самої різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних тощо²⁹⁹.

У "**Великому енциклопедичному словнику**" "синергетика" визначається як науковий напрям, що вивчає зв'язки між елементами структури (підсистемами), що утворюються у відкритих системах завдяки інтенсивному (потоківому) обмінові речовиною й енергією з навколишнім середовищем у неврівноважених умовах. У таких системах спостерігається погоджена поведінка підсистем, у результаті чого зростає ступінь їх упорядкованості, тобто зменшується ентропія³⁰⁰.

У філософському словнику зазначається, що синергетика – сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, неврівноваженості, глобальної еволюції, з вивченням процесів становлення "порядку через хаос" (І. Прігожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основної характеристики процесів еволюції³⁰¹.

Великий тлумачний словник російської мови: "Синергетика – науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як комплексну систему, що само організовується"³⁰².

Г. Хакен: "Синергетика – сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що призводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах"³⁰³.

Е. Я. Режабек: синергетика аналізує матеріальний світ у контексті безлічі локалізованих процесів різної складності і ставить завдання відшукати єдину основу організації світу, як для найпростіших, так і для складних його структур³⁰⁴.

Ю. Л. Клімонтович: "Синергетика – новий міждисциплінарний науковий напрям; мета синергетики – виявлення загальних ідей, загальних методів і загальних закономірностей в самих різних галузях природознавства, а також соціології і навіть лінгвістики; більш того, в рамках синергетики відбувається кооперація різних спеціальних дисциплін"³⁰⁵.

²⁹⁶ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с. – С. 9.

²⁹⁷ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 62.

²⁹⁸ Словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с. – С. 456.

²⁹⁹ Современная западная философия : Словарь/Сост. : В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с. – С. 276.

³⁰⁰ Большой энциклопедический словарь : В 2-х т. Т.2. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – С. 351.

³⁰¹ Новейший философский словарь. / Сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В.М. Скаун, 1998. – 896 с. – С. 618.

³⁰² Большой толковый словарь русского языка / [авт.-сост. А. А. Смирнов]. — СПб. : Норинт, 1998. — 1536 с. — С. 1187.

³⁰³ Хакен Г. Синергетика. Иерархия в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. — М. : Мир, 1985. — 456 с. — С. 9.

³⁰⁴ Режабек Е. Я. В поисках рациональности / Е. Я. Режабек. — М.: Академический проект, 2007. — 383 с. — С. 8.

³⁰⁵ Климонтович Ю. Л. Хаос и порядок, эволюция, деградация и самоорганизация [Электронный ресурс] / Ю. Л. Климонтович. — 2007. — Режим доступа : http://www.kirsoft.com.ru/freedom/KSNews_420.htm.

А.В. Семенова: "синергетика – сучасна теорія самоорганізації, що вивчає зв'язки міме елементами (підсистемами), які утворюються у відкритих, системах, завдяки інтенсивному (потоківому) обміну інформацією (речовиною, енергією) з навколишнім середовищем у невірноважених умовах" ³⁰⁶.

Отже, 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 ³⁰⁷, 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, на думку М.О. Федорової, синергетика входить в універсальну методологічну парадигму, що відноситься до тих галузей знань, де вивчаються складні системи, явища самоорганізації, і являє собою єдиний міждисциплінарний підхід до досліджуваних предметів та об'єктів ³⁰⁸.

Таким чином, синергетика як міждисциплінарна галузь знань збагатила науку новим методологічним підходом до аналізу природи складності, а синергетичні ідеї та принципи набули статусу методологічних при вивченні відкритих систем, що розвиваються, тому синергетика сьогодні застосовується й у ролі методу вирішення конкретних завдань, спричиняє переоцінку усієї попередньої системи знань. Як справедливо зазначає А.В.Євтодюк, оскільки сьогодні саме синергетиці під силу розкрити глибинні механізми і шляхи розвитку відкритих систем, якими є більшість систем у нашому Всесвіті, то це дає дослідникам можливість здійснювати всебічний аналіз відкритих систем (зокрема, й освітніх) на засадах синергетичної парадигми. Тому синергетика, за короткий термін свого існування заклала підвалини для побудови єдиної методологічної і світоглядної конструкції людських уявлень про світ, дозволила зрозуміти і наблизитися до пізнання універсальних законів розвитку світу, що **самоорганізується** ³⁰⁹.

Вперше визначення категорій "система, що само організовується" використав У. Ешбі (1947), який сконструював *гомеостат* – систему, що самоорганізується та моделює здатність живих організмів підтримувати деякі параметри у припустимих межах ³¹⁰. У 1965 р. Г. Хакен визначив системи, що самоорганізуються "як такі, що знаходять властиві їм структури або функції без втручання ззовні" ³¹¹. У 70-х роках ХХ століття Г. Рузавін конкретизував передумови виникнення самоорганізації (відкритість системи, тобто її здатність обмінюватися з середовищем енергією, речовиною і інформацією; по-друге, достатня віддаленість системи від точки рівноваги; по-третє, невірноваженість системи) ³¹².

Самоорганізація в синергетиці розуміється як "...процеси виникнення макроскопічне впорядкованих просторово-часових структур у складних нелінійних системах, що знаходяться в далеких від рівноваги станах поблизу особливих критичних точок" ³¹³. "Самоорганізація як головний елемент синергетики є процесом, в якому створюється, відтворюється або удосконалюється організація складної динамічної системи. Такий процес має місце в таких системах, які володіють високим рівнем складності і достатньою кількістю елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а вірогідний характер. Предметом синергетики є механізми самоорганізації" ³¹⁴.

При цьому у Всесвіті немає абсолютної безструктурованості і абсолютного безладдя, коли такі чинники, як хаос, випадковість дезорганізація можуть поставати не стільки руйнівним, скільки нести творчий, конструктивістський початок (В. І. Аршинов, В. В. Василькова, І. О. Ільєва, О. М. Князева, С. П. Курдюмов, Ф. Капра, Дж. Кальоті та ін. ³¹⁵).

³⁰⁶ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів. – С. 65.

³⁰⁷ Толковый словарь русского языка XX века. Языковые изменения. Под ред. Г.Н. Складневской. Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – СПб., 1998. – 586 с.

³⁰⁸ 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. – С. 13.

³⁰⁹ 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. – С. 5-6, 25-27

³¹⁰ Principles of the Self-Organizing Dynamic System // Journal of General Psychology. – 1947. – Vol. 37. – P. 125-128.; Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби ; пер. с англ., под ред. В. А. Успенского. – [3-е изд.]. – М. : Изд-во УРСС, 1996. – 432 с.

³¹¹ Хакен Г. Синергетика. Иерархия в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 456 с. – С. 15.

³¹² Рузавин Г. Философия науки / Г. Рузавин. — [2-е изд.]. – М. : Юнити, 2005. – 400 с. – С. 54.

³¹³ Корнющенко Д. И. Интегральная диалогика : интенсивная технология гуманитарного образования/Д. И. Корнющенко. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 172 с.

³¹⁴ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 65.

³¹⁵ Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М. : ИФРАН, 1999. – 296 с.; Аршинов В. И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В. И. Аршинов, В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – С. 137-149.; Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В. В. Василькова. – СПб. : Лань, 1999. – 480 с. ; Ильева И. А. Детерминированный хаос и картина аттракторов социального духа // Синергетика, философия, культура / И. А. Ильева. – М. : РАГС, 2001. – С. 283-289.; Ильева И. А. К вопросу о мировоззренческих принципах синергетики / И. А. Ильева, Р. Я. Цибриенко // Материалы Первой

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, невідновуваності, само детермінованості, флуктуаційності, імовірнісності, біфуркаційності, атракторності, фрактальності, нададитивності (системний "ефект додавання", коли вхідні в систему елементи визначаються залежно від цілого, від координації з іншими її елементами і поведуться зовсім інакше, ніж у випадку їхньої незалежності, тобто коли властивості цілого не зводяться до властивостей елементів цілого: принцип "ціле більше частин")³¹⁶.

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 впорядкованості як основу простоти, необхідності, закону, краси, гармонії); *принцип впізнання* (осмислення буття як процесу становлення); *принцип згоди* (буття як становлення формуються 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)³¹⁷.

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, єдність³¹⁸. 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 невідновуваності. 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. 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 ефекту³¹⁹. 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 нового³²⁰ та виявляє несподівані траєкторії розвитку систем, які неможливо екстраполювати за

междунауч. науч.-практ. конф. [«Стратегии динамического развития России : единство самоорганизации и управления»]: в 3 т. / под ред. В. Л. Романова, О. Н. Астафьевой. – М. : Проспект, 2004. – Т. 3, ч. 2. – С. 76.; Ильева И. А. Общение, понимание и идеи как предмет синергетики / И. А. Ильева // Сб. материалов междунауч. науч. конф. [«Синергетика в современном мире»]. – Белгород : БелГТАСМ : Крестьянское дело, 2000. – Ч. 2. – С. 125-129.; Ильева И. А. Проблема личности в синергетической парадигме / И. А. Ильева // Сб. материалов междунауч. науч. конф. [«Синергетика в современном мире»]. – Белгород : БелГТАСМ : Крестьянское дело, 2000. – Ч. 1. – С. 180.; Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 64-70.; Князева Е. Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса / Е. Н. Князева. – М. : [б. и.], 1995. – 228 с.; Князева Е. Н. Саморефлексивная синергетика / Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 94-100.; Князева Е. Н. Синергетика как направление универсализма в современном научном познании // Синергетика, философия, культура / Е. Н. Князева. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 18.; Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 19-26.; Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов / Е. Н. Князева. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 244.; Капра Ф. Дао физики / Ф. Капра. – СПб. : Оріс, 1994. – 316 с.; Кальоти Дж. От восприятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушении симметрии в науке и искусстве / Дж. Кальоти. – М., 1998. – 312с.

³¹⁶ Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с. – С. 5-37.

³¹⁷ Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – 536 с. – С. 113-120.

³¹⁸ Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с. – С. 610.

³¹⁹ Назаретян А.П. Модели самоорганизации в науках о человеке и обществе / А. П. Назаретян // Синергетика и образование. – М. : Изд. "Гнозис", 1997. – С. 95-104.; Назарова Т.С. "Синергетический синдром" в педагогике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С.25-33.; 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.

³²⁰ Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма

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. *Неврівноваженість* – стан відкритої системи, при якому відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури і поведінки. Неврівновага 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 *неврівноваженості, нестійкості, флуктуації*, що зумовлює можливість переходу системи в іншу якість, до нового рівня розвитку. 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 розвитку³²¹.

"З поняттям "точка біфуркації" пов'язане уявлення науки постнекласичного періоду, що дозволяє провести розходження між описовою і чисто дедуктивними науками, перейти від уявлення про неповноту знання до уявлення про внутрішню специфіку поведінки сильно неуврівноважених середовищ/систем"³²². При цьому, "Результатом виникнення біфуркації є вкрай неуврівноважений стан соціальної системи чи системи освіти, групи людей і/або окремої особистості. У соціальному і особистісному плані, наприклад, це може виглядати як емоційний вибух, невмотивований супротив на рівні внутрішнього світу людини і її поведінки чи поведінки групи людей, середовища у цілому"³²³. О. М. Князева наводить приклад біфуркації у вигляді "образів культури, предметів, які нас оточують", що міститься в казкових образах: "Коли казковий лицар, добрий молодець стоїть, задумавшись біля придорожного каменя на розвилці доріг, і вибір шляху визначає його подальшу долю – це і є наочно-образне представлення біфуркації в житті людини"³²⁴.

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 макроструктуру³²⁵. Таке розуміння процесів самоорганізації є важливим для аналізу в психолого-педагогічних науках чутливих 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 чутлива, тобто чутлива до надмалих інформаційних сигналів). На рівні психіки людини маємо щонайменше чотири можливих відношення між стимулом і реакцією, що виражається в схемі чотирьох фазових станів психіки: 1) нормальна фаза, коли реакція адекватна стимулу; 2) врівноважена фаза, коли сильні та слабкі стимули викликають однакову реакцію; 3) парадоксальна фаза, коли слабкий стимул викликає сильну реакцію, а сильний – слабку; 4) ультрапарадоксальна фаза, коли позитивний стимул дає негативний ефект, а негативний – позитивний.

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) виявляють подібні закономірності в різних часових масштабах, що виявляє системну ізоморфність (подібність) Всесвіту, єдині функціональні та структурні принципи його існування³²⁶.

9. *Атрактор* (від англ. *to attract* – залучати, притягати) як поняття є синонімічним поняттям "ціль", "кінцевий стан". Під атрактом розуміють відносно стійкий стан системи, що немовби притягує до себе всю безліч "траєкторій" системи, зумовлених її різними початковими умовами³²⁷, коли

: Многообразие поисков и подходов. Сборник статей / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С.293.

³²¹ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с. – С. 236.

³²² Пригожий И. Введение в термодинамику неравновесных процессов / И. Пригожий. – М.: Иностран. лит., 1960. – 127 с.

³²³ Ершова-Бабенко И. В. Особенности времени. Какие они? // Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель): монография / И. В. Ершова-Бабенко. – Винница, 2005. – С. 62.

³²⁴ Князева Е. Н. Синергетика как направление универсализма в современном научном познании // Синергетика, философия, культура / Е. Н. Князева. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 13-14.

³²⁵ 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.; Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

³²⁶ Грабар І. Г. Синергетика економічних систем: Навчальний посібник / І. Г. Грабар, Є. І. Ходаківський, О. В. Вознюк – Житомир: 2003. – 244 с.

³²⁷ Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир (новые представления о самоорганизации в природе и обществе) / Е.Н. Князева // В

неврівноважена система під впливом певного атрактора неминує еволюціонувати до стійкого стану і може знаходитися в ньому до тих пір, поки в силу певних причин система знову не прийде у невірноважений, хитливий стан. Атрактор може виявляти різні властивості у системах різної природи. Наприклад, у соціальних системах, на думку С.В. Кривих, аттрактором постають певні моральні, ідеологічні принципи, кодекс законів, релігійних доктрин, вірувань, певний розмовний жанр, окрема людина³²⁸. 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 еволюціонувати 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 мікрорівні³²⁹.

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 неупорядкованого 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 в системних дослідженнях також постає фундаментальною характеристикою і повноправним об'єктом аналізу явищ Всесвіту.

12. *Саморозвиток* системи – процес її самоорганізації й самодетермінації, що відбувається через порушення системою свого інтегрального, упорядкованого, 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 систем³³⁰. 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) характер³³¹, коли процеси самоорганізації демонструють механізми самозародження, підтримання, удосконалення³³².

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, в прикладному аспекті, синергетика – це наука, що з'ясовує закономірності процесів самоутворення структур, саморегуляції та самостабілізації відкритих систем різної природи.

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". Як зазначає Т.А. Ільїна,

поисках нового мировидения : И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М. : Знание, 1991. – 64 с. – С. 14.

³²⁸ Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с. – С. 13.

³²⁹ 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. – С. 54.

³³⁰ Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.; Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.

³³¹ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с. – С. 16.

³³² Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с. – С. 591.

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 єдності³³³. Таким чином, "за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вибирає 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"³³⁴.

14. *Відкриті (дисипативні) структури* (до яких відносяться освітні системи) характеризуються такими параметрами: а) *погодженість* (когерентність) передбачає те, що системи поводяться 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 хиткий 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 упорядкованості, 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 напрямків 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; е) *неврівноваженість* (кризовість) передбачає наявність вихідного стану, джерела саморуху системи; ж) *час* виявляється не байдужим для системи зовнішнім параметром, що відбиває незворотність процесів у цих системах³³⁵.

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 елементу цієї системи (Н. Вінер).

2) Керівний чинник реалізується й у вигляді функціональних систем (П. К. Анохін), які організуються через створення "тимчасових керівних команд" для вирішення певних проблем.

3) Будь-яка система, що постає цілісною нелінійною відкритою сутністю та самоорганізується, демонструє системні, емерджентні властивості, до яких не зводяться властивості окремих елементів цієї системи.

4) Ці системні властивості виявляють природну кореляцію частин цілого, яка виявляється при переході системи від неупорядкованості (хаосу) до порядку; відтак, синергетичні ефекти системи виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа її елементів, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в системі.

5) 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.

6) 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 елементу призводить до втрати її цілісності.

7) На рівні своєї цілісності будь-яка система постає самодетермінованою, самоорганізованою сутністю, здатною розгортати внутрішню програму свого розвитку.

8) У флуктуаційних станах свого розвитку система виявляє реагування на надмалі сигнали зовнішнього середовища.

9) Керування системою здійснюється за рахунок резонансних впливів, які спрямовують систему на один з її власних шляхів розвитку.

³³³ Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 88 с.

³³⁴ 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. – С. 69.

³³⁵ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с. – С. 314.

1.6. ОНТОЛОГІЯ СИНЕРГЕТИКИ: БІФУРКАЦІЇ, АТРАКТОРИ, ЕНТРОПІЯ, ДИСИПАТИВНІ СТРУКТУРИ, АВТОПОЕЗІС, ФРАКТАЛЬНА ГЕОМЕТРІЯ

Біфуркації

Для синергетики найбільш характерним є стан системи, який математики називають "біфуркацією", що в перекладі з латинської означає роздвоєння, а процеси, за якими система може перебувати у двох станах – "біфуркаційними процесами".

Теорія біфуркацій має широке поширення в колах математиків-статистиків. Будь-які невірноважені процеси пов'язані з нарощуванням флуктуацій (лат. – коливання, різке відхилення), згасити які система самостійно не здатна. Останні ймовірно породжують "хаос" або дисипативність – особливий стан структури системи, відхилення від рівноваги. Для статистико-ймовірнісного підходу, яким є синергетичний підхід, це кардинальна визначальна обставина. Зростання флуктуації можна описати за допомогою стохастичної теорії, предметом якої є випадкові статистико-ймовірнісні процеси.

У так званій точці біфуркації, викликаній флуктуаціями, система випробовується на стійкість. Точка біфуркації являє собою переломний, критичний момент у розвитку системи, у якому вона здійснює вибір шляху; інакше кажучи, це точка розгалуження варіантів розвитку, точка, у якій відбувається катастрофа. Терміном "катастрофа" у концепціях самоорганізації називають якісні, стрибкоподібні, раптові ("гладкі") зміни, стрибки в розвитку.

Поводження всіх систем, що самоорганізуються, у точках біфуркації, має загальні закономірності, багато з яких уже розкриті концепціями самоорганізації. Розглянемо найважливіші з них.

1. Точки біфуркації часто провокуються зміною керуючого параметра чи керуючої підсистеми, що переводить систему в новий стан.

2. Потенційних траєкторій розвитку системи багато, тому точно сказати, в який стан перейде система після проходження точки біфуркації, неможливо. Це пов'язано з тим, що вплив середовища носить випадковий характер (це не виключає детермінізму між точками біфуркації).

Таке пояснення навряд чи можна визнати достатнім: хоча випадковість і впливає на поведінку системи в точці біфуркації, є й інші фактори й ефекти, що визнані синергетикою та системними дослідженнями як загальні, але в контексті даної проблеми вони не враховуються. Йдеться про резонансне порушення, зворотні зв'язки і кумулятивний ефект. Відповідно до першого, система, що підштовхується флуктуаціями, повинна обирати той напрям розвитку, що погоджується з її внутрішніми властивостями і минулим (концепції самоорганізації нерідко недооцінюють резонансне порушення як фактор розвитку). Петля позитивного зворотного зв'язку обумовлена наявністю в процесорі системи "каталізаторів", тобто компонентів, сама присутність яких стимулює визначені процеси в системі: вона зв'язує вибір шляху з попереднім станом як свого роду пам'ять. Каталізатори і попередні стани системи також притягають її до визначеної галузі розвитку, як магніт – залізо. Негативні зворотні зв'язки, навпаки, відштовхують відповідні галузі. Кумулятивний ефект сприяє нагромадженню визначених властивостей системи і/чи під впливом зовнішніх флуктуацій "запускає" у системі процес, що підсилюється. Усе це дає нам можливість прогнозувати ймовірність вибору системою тієї чи іншої галузі, оскільки і випадкові флуктуації піддаються дії цих ефектів.

Російський економіст Н.Д. Кондрат'єв вважав, що випадковість взагалі не може бути поставлена поруч з категорією причинності. У всякому разі, це стосується регулярності подій. Випадковими можуть бути тільки деякі іррегулярні події. Категорію випадковості варто віднести скоріше до особливостей мислення, ніж вважати категорією буття. Тому випадковими Н.Д.Кондрат'єв називав такі іррегулярні події, причини яких при даному стані наукового знання і його засобів не можуть бути визначені. Навіть якщо ми не знаємо часу настання події, це не означає, що його появи не передували ланцюг причин, що його породили.

3. Вибір галузі може бути також зв'язаний з життєвістю і стійким типом поведінки системи. Відповідно до принципу стійкості, серед можливих форм розвитку реалізуються лише стійкі; хитливі, якщо вони і виникають, то швидко руйнуються.

4. Підвищення розмірності і складності системи викликає збільшення кількості станів, при яких може відбуватися стрибок (катастрофа), і кількість можливих шляхів розвитку, тобто, чим більш різноманітні елементи системи і складні її зв'язки, тим більше вона хитлива, що відзначав ще А.А. Богданов. Згодом ця закономірність стала відома як "закон Легасова": чим вище рівень системи, тим більше вона хитлива, тим більше витрат потрібно на її підтримку.

5. Чим більш невірноважена система, тим з більшого числа можливих шляхів розвитку вона може вибирати в точці біфуркації.

6. Два близьких стани можуть породити зовсім різні траєкторії розвитку.

7. Ті ж самі галузі чи типи галузей можуть реалізовуватися неодноразово. Наприклад, у світі соціальних систем є суспільства, що багаторазово вибирали тоталітарні сценарії. Однак, тоталітарні

режими завжди приводили до руйнації національних систем, оскільки стійкість будь-якої системи визначається наявністю кооперативних зв'язків та структур самоорганізації. Саме тому національні системи ринкового типу орієнтації, демократичні за формою і змістом, функціонують сторіччями.

8. Тимчасова межа катастрофи визначається "принципом максимального зволікання": система робить стрибок тільки тоді, коли в неї немає іншого вибору.

9. У результаті розгалуження (біфуркації) виникають граничні цикли - періодичні траєкторії у фазовому просторі, число яких тим більше, чим більш структурно хитлива система.

10. Катастрофа змінює організованість системи, причому не завжди у бік її збільшення.

Таким чином, у процесі руху від однієї точки біфуркації до іншої відбувається розвиток системи. У кожній точці біфуркації система вибирає шлях розвитку, траєкторію свого руху.

Атрактори

У нелінійних динамічних рядах рівень рівноваги системи визначає атрактор (від. англ. attraction – той, що притягує).

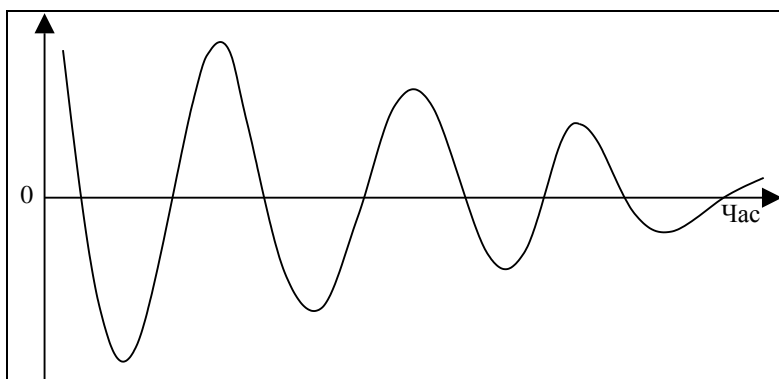


Рис. 1.1. Крапковий атрактор. Часовий ряд

Найпростішим типом є крапковий атрактор. Приклад системи з крапковим атрактором може бути маятник, задемпфований тертям. Коли маятнику подається початкова енергія, він починає розкохуватись, але із-за тертя амплітуда його коливань стає все меншою, доки маятник взагалі не зупиниться. Змінними у такій системі виступають швидкість і положення. Якщо одну або другу з цих змінних окреслити як часовий ряд, то ми отримаємо хвилясту лінію, що поступово зменшує свою амплітуду та перетворюється на пряму лінію (рис. 1.1.). Якщо фазовий портрет цієї системи окреслити в координатах "положення – швидкість", то ми отримаємо спіральну криву, яка закінчується у початку координат, де маятник зупиняється.

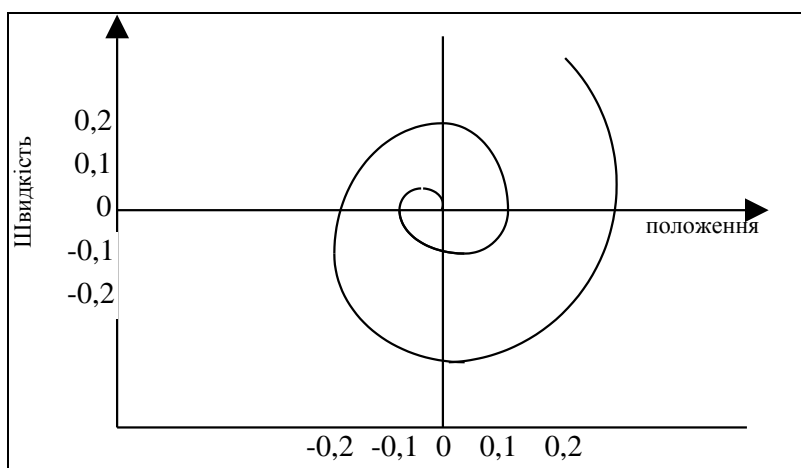


Рис. 1.2. Крапковий атрактор. Фазовий портрет

Атракторами називаються множини, що характеризують значення параметрів системи на альтернативних траєкторіях. У точці біфуркації відбувається перехід системи від стану притягання одного атрактора до іншого. У якості атрактора може виступати і стан рівноваги, і граничний цикл, і

хаос. Систему притягає один з атракторів, і вона в точці біфуркації може або стати хаотичною та зруйнуватися, або перейти в стан рівноваги, вибрати шлях формування нової упорядкованості.

Якщо система притягується станом рівноваги, то до наступної точки біфуркації вона живе за законами, властивим закритим системам. Якщо хаос, породжений точкою біфуркації, затягнеться, то стає можливим руйнування системи, унаслідок чого компоненти системи раніше чи пізніше включаються складовими частинами в іншу систему і притягуються вже її атракторами. У цьому контексті необхідно зазначити, що тривалий хаос в економічній системі означає не що інше, як депресійний стан економіки, біфуркації якої можуть мати як позитивний (з точки зору росту), так і від'ємний вектор. Коли, нарешті, як у третьому випадку, система притягається яким-небудь атрактором відкритості, то формується нова дисипативна структура – новий тип динамічного стану системи, за допомогою якого вона пристосовується до умов навколишнього середовища, що змінилися.

Вибір того чи іншого стану (вектору змін), крім зазначених вище можливих закономірностей, здійснюється відповідно до принципу дисипативності, що є одним з основних законів розвитку, суть якого полягає в наступному: із сукупності припустимих станів системи реалізується той, якому відповідає мінімальне розсіювання енергії, чи, мінімальне зростання (максимальне зменшення) ентропії.

Для опису еволюції синергетичних систем необхідно використовувати системи нелінійних диференціальних рівнянь, що, як правило, не інтегруються в квадратурах. Відповідно, для аналізу еволюції синергетичних систем необхідно використовувати або чисельні методи, або якісну теорію, що має більш загальні підходи.

Якісному дослідженню еволюції синергетичних систем при зміні керуючих параметрів присвячена велика кількість літератури.

Нехай еволюція синергетичної системи описується довільною системою диференціальних рівнянь:

$$\dot{\vec{q}} = F(\alpha, \vec{q}, t) \quad (1.1)$$

що має розв'язок виду:

$$q(t) = \begin{cases} q_1(t) \\ q_2(t) \\ \dots \\ q_m(t) \end{cases} \quad (1.2)$$

Позбуваючись параметра $t \in]-\infty; \infty[$ у (2.2), можна перейти до фазового простору:

$$L(q_1; q_2; \dots; q_m) = 0 \quad (1.3)$$

(1.3) є рівнянням траєкторії у фазовому просторі для заданих початкових умов. Обравши інші початкові умови, можна одержати пучок траєкторій. Якщо поведінка динамічної системи є стійкою, то всі траєкторії, що починаються на деякій щільній підмножині початкових умов, притягаються до деякої області фазового простору, названої атрактором.

Областю притягання атрактора називається множина початкових умов, якщо всі траєкторії, що виходять із даної множини, притягаються даним атрактором.

При вивченні еволюції синергетичних систем найбільший інтерес являють притягуючі множини типу: фокус, граничний цикл, тор, дивний атрактор.

Важливе місце в аналізі синергетичних систем належить класу атракторів, що утворюють різноманіття. Кожній точці різноманіття в m -мірному фазовому просторі можна поставити у взаємнооднозначну відповідність точку в просторі $(m-1)$. Наприклад, кожна точка граничного циклу може бути взаємнооднозначно відображена на відрізок, кожна точка тора – на площину, обмежену прямокутником та ін.

Якщо в кожній точці атрактора, що належить класу розмаїтностей, існує похідна за часом, то говорять про диференційовані розмаїття. Останнім часом виявлені атрактори, що не належать класу розмаїть. Такі атрактори одержали назву "дивних", або "хаотичних".

Дати загальне визначення дивного атрактора (ДА) на сьогоднішній день неможливо, тому що поки не відома загальна класифікація можливих типів ДА і систем, їх що породжують. Відомі дані про ДА отримані в чисельних експериментах для систем звичайних диференціальних рівнянь із найпростішими нелінійностями і деяких класів нелінійних алгебраїчних відображень невеликої розмірності.

Встановлено, що ДА є притягуючою множиною нестійких траєкторій. Це означає, що в кожній точці ДА траєкторії стійкі в одних і нестійкі в інших напрямках, що відповідає сідловим траєкторіям. Для дисипативних систем (ці системи будуть детальніше розглядатися далі) це призводить до несподіваних результатів.

Відомо, що для дисипативної системи характерний стиск елемента об'єму фазового простору ($dV/dt < 0$). Отже, в околі сідлової точки ДА елементарний об'єм в одному із поперечних напрямків (наприклад, X) розтягується, а в іншому (наприклад, Y) – стискується. Причому, тому що $dV/dt < 0$, то:

$$\left| \frac{dL^x}{dt} \right| > \left| \frac{dL^y}{dt} \right| \quad (1.4)$$

Це призводить до того, що будь-який пучок траєкторій у фазовому просторі розпадається на систему смуг, розділених пустотами, тобто утворює нещільну (канторову) множину. Канторовість структури – найбільш характерна властивість ДА. Внаслідок цього об'єм ДА у фазовому просторі розмірності m дорівнює нулю. Розмірність ДА можна обчислити, покрити весь об'єм атрактора в m -мірному просторі "кубиками" об'ємом l^m . Тоді:

$$D = \lim_{l \rightarrow 0} \frac{\ln(N(l))}{\ln(1/l)} \quad (1.5)$$

де $N(l)$ – число кубиків, зайнятих елементами ДА. Легко бачити, що:

$$D < m \quad (1.6)$$

як і для всякої канторової множини. Отже, як і для всякої канторової множини, (2.5) є хаусдорфовою розмірністю, і, на відміну від щільних множин, може приймати як цілі, так і дробові значення.

Таким чином, всі вивчені на сьогоднішній день ДА мають такі загальні ознаки: займають обмежену частину фазового простору; надзвичайно чутливі до початкових умов; стискають елементарний фазовий об'єм в одних напрямках і розтягують в інших; мають структуру канторових (нещільних) множин.

Поняття ентропії та теорія дисипативних структур

Термін "ентропія" походить від грецького слова "*entropia*", яке означає "поворот, перетворення". Поняття ентропії вперше було введено в термодинаміку для визначення міри незворотного розсіювання енергії або нарощування хаосу в системі. Ентропія також широко застосовується в інших галузях науки: в статистичній фізиці як міра ймовірності здійснення якогось макроскопічного стану; в теорії інформації – як міра невизначеності певного дослідження, який може мати різні результати. Всі ці трактування ентропії мають між собою глибокий внутрішній зв'язок.

Використовуючи поняття ентропії Клаузіус в 1876 році дав найбільш загальне визначення другого початку (закону) термодинаміки (розділу фізики, який вивчає перетворення енергії у всіх її формах (теплота, електрика, та ін.): за реальних (незворотних) адіабатичних процесах ентропія зростає, досягаючи максимального значення в стані рівноваги. Другий закон термодинаміки встановлює наявність у природі фундаментальної асиметрії, тобто односпрямованості всіх спонтанних процесів, що в ній відбуваються. Така односпрямованість означає, що всі види енергії у Всесвіті незворотно перетворюються в теплоту, яка, у свою чергу, передається від тіл, більш нагрітих, до тіл, менш нагрітих. В результаті температура всіх тіл у Всесвіті вирівнюється на низькому рівні, і настає так звана "теплова смерть", зумовлена припиненням усіх форм руху матерії. Отже, згідно другого закону термодинаміки, всі природні процеси (у Всесвіті) супроводжуються зростанням ентропії – функції стану термодинамічної системи, що характеризує міру перетворення порядку в безлад, тобто хаос, *деградацію*.

Однак, другий початок термодинаміки не є абсолютним, він порушується при флуктуаціях (коливаннях). Саме для синергетики є характерним уявлення про хаос як про такий же закономірний етап розвитку, що і порядок. Синергетика розглядає процес розвитку як закономірне і притім багаторазове чергування хаосу і порядку (так званий детермінований хаос). Дослідження проблеми взаємин порядку і хаосу не зводиться до вивчення їх взаємних переходів. Воно припускає й аналіз більш тонкого і складного питання: яким чином в результаті таких переходів стирається саме розходження між цими аспектами реальності і здійснюється їхній синтез. Найпростіша форма такого синтезу – поняття дисипативної структури – концептуальний фундамент синергетики. На відміну від рівноважної структури, дисипативна структура може існувати лише за умови постійного обміну із середовищем, у загальному випадку, речовиною, енергією й інформацією. За допомогою цього обміну вона підтримує свою упорядкованість (низьку ентропію) за рахунок посилення безладдя в зовнішньому середовищі (за

рахунок скидання надлишкової ентропії в зовнішнє середовище). Таким чином, синтез порядку і хаосу в понятті дисипативної структури має два аспекти:

а) її “порядок” існує лише за рахунок “хаосу”, внесеного в середовище;

б) завдяки своєму “порядкові” вона здобуває здатність адекватно реагувати на хаотичні впливи середовища і цим зберігати свою стійкість; у її упорядкованій поведінці з'являються “хаотичні” риси, але ці риси стають необхідною умовою її “упорядкованого” існування.

Повний обмін речовиною, енергією й інформацією характерний тільки для дуже складних дисипативних структур, якими є біологічні та соціальні структури. Аналіз соціального розвитку дозволяє зробити висновок, що соціальна самоорганізація виступає як чергування двох виключаючих один одного процесів – ієрархізації та деієрархізації. Ієрархізація являє собою послідовне об'єднання елементарних дисипативних структур у дисипативні структури більш високого порядку; деієрархізація – послідовний розпад складних дисипативних структур на більш прості. Цей теоретичний сценарій виявляється, зокрема, у періодичному утворенні грандіозних імперій і їх наступному катастрофічному розпаді. Однак подібна картина спостерігається не тільки в динаміці політичних, але і будь-яких інших соціальних інституцій.

Більш глибокий аналіз цих процесів свідчить, що вони можуть протікати в різних напрямках: дисипативні структури можуть поєднуватися в різній послідовності і за різними правилами, в результаті чого можуть виникати ієрархічні системи різного типу. Аналогічна картина спостерігається й у випадку деієрархізації: складна дисипативна структура може розпадатися на більш прості різними способами, у результаті чого в ролі елементарних структур також можуть виступати дисипативні структури різного типу.

Спектр напрямків, у яких може протікати ієрархізація або деієрархізація, аж ніяк не довільний; він задається природою тієї системи, що зазнає еволюційних змін. Іншими словами, він визначається біфуркацією — розгалуженням старої якості на кінцеву безліч потенційно нових якостей. Це так звана нелінійність першого роду, що додає процесові самоорганізації, має із самого початку неоднозначний (“стохастичний”) характер. Перехід соціальної системи від одного стану до іншого вимагає вибору з безлічі можливих нових структур якоїсь однієї. Тому на місце традиційного динамічного детермінізму (у дусі П. Лапласа) приходить істотно новий “стохастичний” або імовірнісний детермінізм (що виявляє ланцюг біфуркацій і послідовність актів вибору).

Картина самоорганізації цим не обмежується. Ланцюжок біфуркацій може не тільки повести систему, що самоорганізується, від вихідного стану, але і повернути її в цей стан. Для конкретної системи, взаємодіючої з конкретним середовищем, існує свій аттрактор – граничний стан, досягнувши якого система вже не може повернутися в жодне з колишніх станів. В існуванні аттракторів легко переконатися, спостерігаючи як ієрархізацію, так і деієрархізацію. Процес ієрархізації в умовах взаємодії із зовнішнім середовищем не може продовжуватися нескінченно: досягнувши деякого граничного стану (“простий аттрактор”), він зупиняється. Те ж саме відбувається і з процесом деієрархізації: розпад системи закінчується, досягнувши деякого граничного стану (“дивний аттрактор”).

З цього погляду дисипативна структура зазнає безліч біфуркацій, як би балансуючи між простими і дивними аттракторами. Якщо за вихідну систему відліку прийняти стан, у якому реальність зазнає не ієрархізації, а деієрархізації, то процес самоорганізації прийме форму чергування диференціації й інтеграції соціальної (зокрема й економічної) реальності (рис. 1.3).

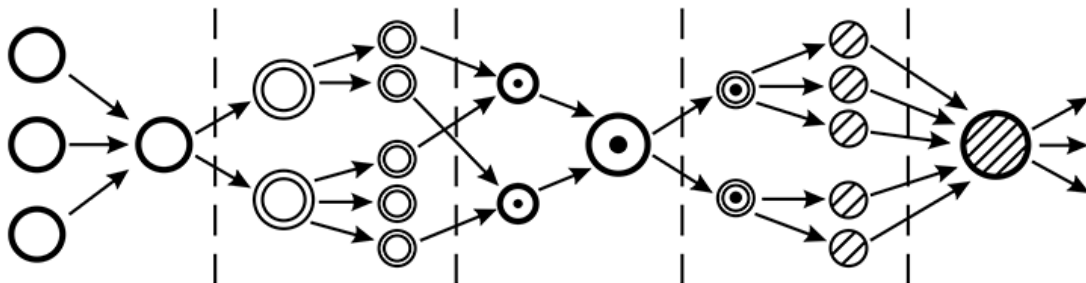


Рис. Чергування процесів ієрархізації та деієрархізації

Тут виявляється взаємний перехід **упорядкованого (речовинного) та неупорядкованого (польового)** станів матеріальних об'єктів. Поговоримо про те, чому взагалі має місце ця організація, що відіграє роль тієї спонукальної сили, котра змушує дисипативні структури ускладнюватися й спрощуватися? Якщо говорити про соціально-економічні системи, то досвід всесвітньої історії переконливо свідчить на користь того, що роль спонукальної сили, відповідальної за самоорганізацію,

відіграє **соціальний добір**. Він робить зрозумілим як спонтанний, так і стохастичний характер соціально-економічної самоорганізації. Щоб усвідомити, яким чином це досягається, розглянемо провідні фактори добору: **тезаурус, детектор і селектор**.

Тезаурус складає безліч можливих дисипативних структур, що виникають потенційно в надрах даної актуально існуючої структури як результат відповідної біфуркації.

У ролі детектора, що добирає з тезауруса певну біфуркаційну структуру і тим самим трансформуючи її із стану потенційно-можливого у актуально-дійсний (ця стрибкоподібна трансформація реальності має різні назви – флуктуація, мутація, сальтація, фазовий перехід і т.п.), виступає внутрішня взаємодія елементів соціально-економічної системи. Важливо звернути увагу на двойстий (“суперечливий”) характер детектора, оскільки це не просто конкуренція й “боротьба” протидіючих один одному елементів, але і кооперація елементів, що сприяють один одному в цій “боротьбі”. Таким чином, роль детектора відіграє суперечлива єдність конкуренції і кооперації, динаміку якої складно передбачити й спрогнозувати (особливо коли число елементів, взаємодіючих усередині системи, дуже велико). Поведінка цієї “єдності” добре відомо з історії як “зміна співвідношення сил” у тієї або іншій соціально-економічній ситуації, що містить у собі взаємодію двох протилежних факторів (сил), котрі працюють у руслі як принципу конкуренції (негативний зворотний зв'язок), так і кооперації (позитивний зворотний зв'язок).

У процес соціального добору втручається третій фактор, який, наприклад, Ч. Дарвін зовсім не враховував у своїй теорії біологічного добору. Синергетична теорія соціального добору істотно відрізняється від дарвінівської теорії біологічного добору тим, що вона передбачає: 1) вибір з безлічі не дійсних елементів, а можливих структур: 2) вибір за допомогою не тільки конкуренції, але і кооперації (у Дарвіна акцент зроблений саме на конкуренції – “боротьба за існування”) Цей фактор був названий селектором і при недостатній глибині аналізу легко може бути змішаний з детектором.

Щоб усвідомити тонке розходження, що існує між детектором і селектором, необхідно врахувати те, що, як свідчать дослідження не тільки соціально-економічних, але й технічних та природних систем, що самоорганізуються, прагнення їх до ускладнення (у ході ієрархізації) або спрощення (у процесі деієрархізації) зумовлено прагненням до досягнення максимальної стійкості стосовно можливих дій з боку навколишнього середовища.

Закон взаємин внутрішньої взаємодії в системі з її зовнішньою взаємодією із середовищем визначає той **принцип стійкості (гомеостазис)**, на підставі якого детектор повинний вибирати з безлічі можливих біфуркаційних структур найбільш стійку в даному середовищі. Ясно, що цей принцип буде залежати від специфічного відношення внутрішньої взаємодії в системі до характеру навколишнього середовища. Тому той самий детектор при неоднакових зовнішніх умовах може “скористатися” різними селекторами (і навпаки: різні детектори при однакових зовнішніх умовах можуть “скористатися” однаковим селектором).

Отже, тільки взаємодія всіх трьох факторів (тезауруса, детектора й селектора) робить зрозумілою творчу силу соціально-економічного добору, яка виявляється в нелінійності другого роду – часова диспропорційність наслідку і причини (на відміну від “лінійних” процесів, для яких характерна часова пропорційність наслідку причині). Малі впливи на систему, що самоорганізується, можуть приводити до дуже великих наслідків (принцип “сніжного кому”, коли “миша породжує гору”), а великі – до зовсім незначного (коли “гора породжує мишу”).

Для розкриття сутності самоорганізації (усіх факторів, що роблять зрозумілим її схований зміст) потрібно відповісти на запитання, як впливають результати соціального добору на фактори цього добору, тобто чи існує зворотний зв'язок між результатами добору і його факторами? Тобто чи витягають народи й уряди уроки з історії? Річ у тім, що крім добору існує ще *супердобір*, тобто добір самих факторів добору. У цьому виявляється нелінійність третього роду (здатність системи, що самоорганізується, до самодії). Щоб зробити добір більш конструктивним, треба зробити його більш радикальним (сміливим), а для цього – створити істотно новий тезаурус.

Створити останній можна тільки піддаючи систему розпадові, тобто, *створюючи хаос*. Цей висновок пояснює, чому в системах, що самоорганізуються, виникає гостра потреба в хаосі: останній є “киплячим казаном”, де визрівають нові дисипативні структури.

Новий тезаурус спричиняє також новий детектор і новий селектор. Неважко догадатися, що супердобір приведе до якісного поглиблення і кількісного прискорення простого добору.

Сутність розвитку соціально-економічної реальності не зводиться ні до одностороннього збільшення порядку, ані до одностороннього росту ступеня волі (хаосу). Та елементарна форма синтезу порядку і хаосу (волі), що реалізується в дисипативній структурі, призводить до зовсім нового погляду на сутність розвитку, коли мова йдеться про розвиток дисипативних структур. Виявляється, що розвиток (еволюція) дисипативної структури – це **зростання ступеня синтезу порядку та хаосу, що зумовлене прагненням до максимальної гомеостатичної стійкості**.

Зазначимо, що теорію дисипативних структур розробила бельгійська школа на чолі з І. Пригожиным, який розвиває термодинамічний підхід до самоорганізації³³⁶. Основне поняття синергетики Хакена (поняття структури як стану, що виникає в результаті когерентного (погодженого) поведіння великого числа часток) бельгійська школа заміняє більш спеціальним поняттям дисипативної структури. У відкритих системах, що обмінюються з навколишнім середовищем потоками речовини або енергії, однорідний стан рівноваги може втрачати стійкість і незворотною чином переходити в неоднорідний стаціонарний стан, стійкий щодо малих флуктуацій (збурювань). Такі стаціонарні стани одержали назву дисипативних структур. Прикладом дисипативних структур можуть бути коливання в моделі Лефевра-Ніколіса-Пригожина (так званому брюсселяторі).

Поширення понять рівноважної термодинаміки на стани, далекі від рівноваги, і, зокрема, принцип еволюції Гленсдорфа-Пригожина викликали критику з боку «синергетиків». Так, Ландауер побудував контрприклад, який свідчить, що ніяка функція стану, у тому числі й ентропія, не може бути покладена в основу критерію стійкості стану, як це зроблено в принципі еволюції Гленсдорфа-Пригожина³³⁷. Російська школа нелінійних коливань і хвиль, основоположником якої по праву вважається Л.І.Мандельштам³³⁸ розглядає загальну теорію структур у нерівноважених середовищах як природний розвиток і узагальнення на розподілені системи ідей і підходу класичної теорії нелінійних коливань³³⁹. Ще в 30-х роках Л.І.Мандельштам сформулював програму вироблення «нелінійної культури», що включає надійний математичний апарат і фізичні уявлення, адекватні новим задачам, вироблення нелінійної інтуїції, придатної там, де виявляється непридатною інтуїція, вироблена на лінійних задачах.

Розроблена майже піввіку назад, ця програма стає особливо актуальною в наші дні істотної «делініаризації» усієї науки. Без наочних і смислових фізичних образів, адекватних використовуваному апаратові, немислима побудова загальної теорії структур – теорії істотно нелінійної.

У цьому відношенні фізичні образи Л.Мандельштама являють собою глибоку аналогію зі структурним підходом Е. Нетер, що навчила математиків за конкретними деталями задачі розрізнити контури загальної схеми – математичної структури, що задається аксіоматично. Суть структурного підходу, сформульованого Н. Бурбакі звучить як парафраза мандельштамовської програми створення нелінійної культури: «Структури є знаряддями математика; щораз, коли він зауважує, що між елементами, досліджуваними ним, мають місце відносини, що задовольняють аксіомам структури визначеного типу, він відразу може скористатися всім арсеналом загальних теорем, що відносяться до структур цього типу, тоді як раніше він був би повинен болісно викувати сам засоби, необхідні для того, щоб штурмувати розглянуту проблему, причому їхня потужність залежала б від його особистого таланта, і вони були б обтяжені часто зайво соромливими припущеннями, обумовленими особливостями досліджуваної проблеми»³⁴⁰.

Згідно з Р.В. Хохловим, виникнення хвиль і структур, що викликане втратою стійкості однорідного рівноважного стану, можна називати автохвильовими процесами (за аналогією з автоколиваннями). На перший план тут виступає хвильовий характер утворення структур: незалежність їхнього характерного просторового і тимчасового розмірів від початкових умов (вихід на проміжну асимптотику)³⁴¹.

У руслі тих же ідей (вивчення реакційно-дифузійних систем) мислив знайти вирішення проблеми самоорганізації і Дж. фон Непман, який мав намір побудувати безперервну модель самовідтворення, засновану на нелінійних диференціальних рівняннях у частинних похідних, що описують дифузні процеси в рідині.

Концепція автопоезіса

Одним з виразних відгалужень синергетики є концепція **автопоезіса**, що була розроблена у 1970-і рр. чилійськими нейробіологами У. Матураною і Ф. Варелою з метою опису феномена життя як явища, властивого відкритим, що самовідновлюються системам³⁴². Слово автопоезіс (autopoiesis) походить від

³³⁶ Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.; Николис Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир, 1990. – 342 с.; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.; 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.

³³⁷ Гленсдорф П. Термодинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуаций / П. Гленсдорф, И. Пригожин. – М.: Мир, 1973. – 280 с.

³³⁸ Гапонов-Грехов А.В. Л.И. Мандельштам и современная теория нелинейных колебаний и волн / А.В. Гапонов-Грехов, М.И. Рабинович // Успехи физических наук, 1979, 128. – № 4. – С. 579–624.

³³⁹ Васильев В.А. Автоволновые процессы в распределенных кинетических системах / В.А. Васильев, Ю.М. Романовской, В.Г. Яхт // Успехи физических наук, 1979, 128. – № 4. – С. 625–666.

³⁴⁰ Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки // Математическое просвещение. М.: Физматгиз, 1959. – Вып. 5. – С. 106–107.

³⁴¹ Баренблатт Г.И. Подобие, автомодельность и промежуточная асимптотика / Г.И. Баренблатт. – Л.: Гидрометеоиздат, 1978. 207 с.

³⁴² Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.; Матурана У. Биология познания. Перевод с английского Ю. М. Мешенина. Язык и интеллект. Сб. / Пер. с англ. и нем. / Сост. и вступ. ст. В. В. Петрова / У. Матурана. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 416 с.; Матурана У. Древо познания. Перевод с англ. Ю.А. Данилова / У. Матурана, Ф. Варела. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.; Maturana H. R. and Valera F. J. Autopoiesis and Cognition. London, Boston, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980.; Лавренчук Е. А. Аутопоезис социальных сетей в интернет-пространстве // Дис...

грецьких слів *autos* – “same” і “poiesis” – “побудова”. Незважаючи на суто біологічну спрямованість теорії автопоезиса, вона має перспективну міждисциплінарну методологію. Ці підходи знаходять своє застосування в концепціях трансперсональної психології, дослідженні соціальних процесів, теорії штучного інтелекту, розвитку нових інформаційних технологій.

Формальне визначення концепції: «Автопоетична система організована (визначена як єдність) як мережа процесів виробництва (трансформації і руйнування), що складається з компонентів, які виробляють компоненти, що: (1) взаємодіючи і змінюючись, регенерують і реалізують мережу процесів (відносин), які їх виробляють; і (2) конституують систему як деяку єдність у просторі, в якому ці компоненти існують, задаючи топологічну область своїх реалізацій мереж як такої.

Автопоетична теорія входить у більш загальну дослідницьку програму, відому під назвою “когнітивна наука”, що здійснює міждисциплінарний синтез досліджень в області нейролінгвістики, штучного інтелекту, когнітивної психології, нейробіології й епістемології. Серед авторів, що працюють у цій області знання і розвиваючих її сучасну фазу – залучення (*enaction*) (Ф. Варела), можна назвати таких учених, як Т. Виноград, Дж. Лакофф, М. Зелені, Ф. Флорес.

Теорія автопоезиса може бути зрозуміла і з погляду системного підходу як один з напрямків “теорії самоорганізації” або “теорії складності”. Істотною особливістю живих систем є автопоезис – самовиробництво системою компонентів, реалізуючих її організацію (її остаточну процесуальну конфігурацію). Тому живою системою є будь-яка система, що здійснює автопоезис у фізичному просторі: “Людина являє собою такий тип рухомої, цілісної системи, що самоорганізується, у якій якимось чином здатні органічно поєднуватися одночасно на багатьох рівнях, по суті, всі закономірності, що доступні науці: механічні, фізичні, хімічні, біологічні, соціальні, енергетичні, інформаційні та ін.”³⁴³.

В автопоетичній теорії пізнання постає наслідком рекурсії і складності форми будь-якої системи, чие поводження містить у собі підтримку тієї ж самої форми. З цього погляду організми є одиницями, що відтворюють себе у фізичному просторі.

Слід сказати, що з огляду автопоезису, системи не можна визначити простим перерахуванням або відстеженням розташування їхніх конститууючих елементів. Визначальним атрибутом системної сутності є набір зв'язків між компонентами які (а) окреслюють свою форму в будь-який момент і (б) постають ядром “ідентичності”, яка встановлюється всупереч динамічним змінам в часі. В автопоетичній теорії цей набір визначальних зв'язків називається організацією системи.

Відтак, у контексті автопоетичної концепції процес пізнання виявляється не віддзеркаленням світу, а його внутрішнім конструюванням, побудовою власної моделі світу. Саме життя виступає пізнанням, а пізнання – ефективною дією. Таким чином, зазначену теорію можна розглядати як варіант еволюційної епістемології³⁴⁴.

У першому розділі книги У. Матурана і Ф. Варела лейтмотивом концепції постає методологічна позиція, згідно якої автори пропонують розглядати пізнання не як уявлення, репрезентацію світу в готовому вигляді, а скоріше як безперервне створення світу через процес самого життя, коли людський досвід, знання про світ визначаються нашим біологічним пристроєм і процесом нашої пізнавальної діяльності: світ не дається нам витоково, але народжується для нас в акті пізнання; пізнання є ефективна дія, яка дозволяє організму існувати в умовах свого середовища.

У другому розділі розглядається принцип організації живих істот, які виступають цілісною сутністю: щоб зрозуміти біологічну сутність пізнання, необхідно вивчати живу істоту як ціле, а не тільки її нервову систему. При цьому живі істоти відрізняються “автопоезною організацією” (головним критерієм, що визначає життя) – здатністю до самовідтворювання, самопороджування, вибудови самих себе: автопоезна система “витягує сама себе за волосся”, кристалізуючи власні компоненти. За таким підходом автопоезні системи – це “системи, що, як єдність, визначаються як мережі виробництва компонентів, котрі (1) рекурсивно, через свої ітерації (циклічні повторення) генерують і реалізують мережу, яка проводить їх; і (2) конституують в просторі свого існування межі цих мереж як компоненти, які беруть участь в реалізації мережі”³⁴⁵. Так само клітина проводить компоненти своєї мембрани, без якої клітина не могла б ні існувати, ні проводити ці компоненти.

У третьому розділі проблеми репродукції і спадковості розглядаються під кутом зору представленої концепції, згідно якої репродукція не є визначальним критерієм життя, оскільки не є частиною організації живих істот (“автопоезної єдності”): щоб репродукуватися, організм раніше вже повинен існувати як єдине організоване ціле (див. *теорія формуючої причинності* Р. Шелдрейка). Таким чином, репродукція породжує історичну систему (низку поколінь, між якими існує історичний

канд. философ. наук. – Специальность – 09.00.11 – Социальная философия / Лавренчук Егор Александрович. – М., 2011. – 186 с.; Лавренчук Е.А. Аутопоезис. // Электронный философский журнал Vox. Выпуск 11 (декабрь 2011).

³⁴³ Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетика // Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель): монография / И. В. Ершова-Бабенко. – В., 2005. – С. 62.

³⁴⁴ Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с. – Розділ 2.

³⁴⁵ Maturana H. Autopoiesis // Autopoiesis: A theory of living organization. – New York: North Holland, 1981. – P. 21.

взаємозв'язок), коли одні структурні особливості у нащадків зберігаються (спадковість), інші змінюються (варіація).

У *четвертому розділі* розглядаються процеси існування метаклітинних організмів: якщо між двома або більш автопоезними сутностями (наприклад, клітинами) наявний стійкий процес взаємодії, між ними може виникнути "структурне сполучення", що приводить до взаємозв'язаної їх онтогенезів. При цьому утворюється "метаклітинна єдність, або єдність другого порядку". Проте життєвий цикл кожного багатоклітинного організму все одно починається з однієї клітини, з якої він розвивається, виявляючи одноклітинну стадію, на якій відбувається репродукція і репродуктивні зміни.

У *п'ятому розділі* розглядається природний дрейф живих істот, що дозволяє авторам прийти до висновку про онтогенез як "структурний дрейф" (що постає структурними змінами організму), при якому має місце як збереження його організації (аутопоезису), так і одночасно адаптація до навколишнього середовища. Навколишнє середовище при цьому може розглядатися як постійно діючий селекціонер, що добирає структурні зміни організму в процесі онтогенезу. Аналогічний процес відбувається у філогенезі: еволюція постає безперервною послідовністю змін в спадковій лінії організмів на кожній репродуктивній стадії при збереженні ними, з одного боку, організації, аутопоезису, з іншого – адаптації до середовища, що також змінюється. У цьому процесі природного структурного дрейфу немає зовнішньої сили, що спрямовує цей процес, немає прогресу або оптимізації у використанні навколишнього середовища, але тільки збереження адаптації і аутопоезису.

У *шостому розділі* розглядаються феномени поведінки організму, яка визначається структурою внутрішніх зв'язків нервової системи. Нервова система при цьому "операціонально замкнута", внутрішньо детермінована, коли навколишнє середовище не визначає і не спрямовує зміни нервової системи, але лише запускає їх, викликаючи в ній ті або інші збудження, які нервова система потім змушена компенсувати, що зовні і виражається як певна поведінка. За таким підходом невірним постає думка, відповідно до якої організм отримує інформацію з навколишнього середовища і використовує її для побудови образу (репрезентації) світу, і на основі цього образу формує адекватну поведінку. Навпаки, нервова система не оперує образами світу, оскільки в живій істоті відбуваються тільки внутрішні структурні зміни у відповідь на внутрішні ж структурні збудження, що викликаються діями зовнішнього середовища, – які при цьому ж з необхідністю відповідають середовищу і добре "поінформовані" про нього. Поведінка як таке існує лише для зовнішнього спостерігача.

У *сьомому розділі* розглядаються проблеми нервової системи і пізнання. Згідно концепції, поведінку живих істот в цілому слід розуміти не як взаємодію із середовищем, але як підтримку певного внутрішнього сполучення між сенсорною і моторною поверхнями. Так, у багатоклітинних для здійснення цієї сенсомоторної кореляції з'являється нервова система, що розширює сферу поведінки на відміну від прямих сенсомоторних зв'язків у одноклітинних. Тому те, що з боку виглядає як відсмикування руки від болю, з погляду самого організму є лише відновленням певної кореляції між сенсорними і моторними нейронами після зовнішньої дії на перші. При цьому зовнішні дії лише модулюють постійно підтримуваний внутрішній баланс сенсомоторних кореляцій, але не визначають його. З такої точки зору невірним виявляється репрезентативістське трактування зорового сприйняття, згідно якого образ виникає на сітківці і потім передається далі по нервовій системі. Насправді ці сигнали лише роблять внесок до складних внутрішніх циклів нейронних взаємодій. Тому прийнята зараз когнітивістська "комп'ютерна метафора", що називає мозок пристроєм для обробки інформації, виявляється помилковою, оскільки нервова система не одержує "інформацію" з навколишнього середовища, а сама створює свій світ, оскільки саме стан нервової системи визначає, що вважатиметься її "збудженням" і які зовнішні зміни його викликають. Критерієм знання виступає ефективна поведінка, а будь-яку поведінку можна розглядати як когнітивний акт, коли жити – означає пізнавати, проявляючи ефективність в збереженні свого існування.

У *восьмому розділі* соціальні явища розглядаються під кутом зору автопоезної концепції. Стверджується, що між організмами можуть виникати постійні взаємодії. Це приводить до виникнення структурного сполучення третього порядку (після одноклітинних і метаклітинних організмів), коли незалежні індивідуальні онтогенези перетворюються на мережу коонтогенезів. При цьому механізм такого сполучення у більшості суспільних комах хімічний – обмін речовинами (трофаллаксіс), контролюючий диференціацію функцій окремих особин. У суспільних хребетних виявляється гнучкіша координація поведінки, яка реалізується різними способами: від хімічних механізмів, до візуальних і акустичних ефектів та ін. За таких умов виникає комунікація як координована поведінка, котру спільно запускають один у одного члени соціальної єдності. За таким розумінням в комунікації немає передачі інформації, оскільки все, що відбувається з організмом (його дії і сприйняття) визначається його особистими внутрішніми процесами, а не збуджуючою дією, коли феномен комунікації залежить не від того, що передається, а від того, що відбувається з тим, хто приймає сигнал. Цей процес приводить до появи культурної поведінки – засвоєної в комунікативній динаміці соціального середовища динамічної моделі, культурної матриці, що передається з покоління в покоління.

У *дев'ятому розділі* розглядаються процеси лінгвістики і людської свідомості. Наголошується, що комунікативну поведінку, що сформувалася в результаті навчання, можна назвати лінгвістичною

поведінкою, яка реалізується в лінгвістичному полі (сфері всіх варіантів лінгвістичної поведінки), що виникає і змінюється в колективному коонтогенезі. Лінгвістичні поля є і у тварин. Коли самі елементи лінгвістичного поля, сама лінгвістична поведінка у свою чергу стають об'єктом скоординованих лінгвістичних дій рефлексій, виникає мова. Разом з останньою як сферою опису описів виникає і спостерігач. При цьому мова, дозволяючи користувачу описувати лінгвістичну діяльність і її учасників, робить можливою появу рефлексії, свідомості і самосвідомості (Я).

У *десятому розділі* розглядаються методологічні підходи до людського пізнання, яке реалізується як автопоезний процес: ми самі в процесі пізнання створюємо світ, який бачимо, більш того, це створення світу ми здійснюємо спільно з іншими людьми, в колективному просторі мови. У цьому розумінні в соціальних науках концепція знайшла доробки в роботах Н. Лумана, а також низці авторів, які досліджують медіакомунікації (наприклад, соціальні мережі інтернет-простору)³⁴⁶.

Як видно, біологічна спрямованість теорії автопоезису не заважає їй ініціювати перспективну міждисциплінарну методологію, підходи якої знаходять своє застосування в концепціях трансперсональної психології, дослідженні соціальних процесів, теорії штучного інтелекту, розвитку нових інформаційних технологій, інжинірингу програмного забезпечення, психотерапії, нейробіології, епістемології та ін.

Фрактальна геометрія

Різновидом атрактора є фрактал. Фрактал – це аттрактор (гранична множина) породжуючого правила (інформаційного процесора), коли фракталом можна назвати структура, що складається з частин, які в певному значенні подібні цілому (Б. Мандельброт)³⁴⁷. Іншими словами, 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.

Наука про фрактали бере початок у дослідженнях середини ХІХ – початку ХХ століття, її передвісниками були розробки Больцано, К. Вейерштрасса та ін. Поняття "фрактал" було запропоноване математиком Б. Мандельбротом у 1975 році для позначення множин з дробовою розмірністю (множина Р. Кантора, крива Хельге фон Коха, килим Серпінського та ін.), а після публікації у 1983 році книги "Фрактальна геометрія природи" означене поняття стало надбанням не тільки вчених, але і безлічі людей, не пов'язаних з наукою³⁴⁸.

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.

Мандельброт запропонував використовувати як міру "нерегулярності" (порізаності, звивистості і т.п.) визначення розмірності, застосоване Безиковичем і Хаусдорфом. Фрактал в такому разі – це геометричний об'єкт із дробовою розмірністю Безиковича-Хаусдорфа. Дивний аттрактор Лоренца – один з таких фракталів.

Розмірність Безиковича-Хаусдорфа завжди не менше евклідової і збігається з останньою для регулярних геометричних об'єктів (для кривих, поверхонь і тіл, досліджуваних у сучасному підручнику евклідової геометрії). Різниця між розмірністю Безиковича-Хаусдорфа й евклідовою – "надлишок розмірності" – може слугувати мірою відмінності геометричних образів від регулярних. Наприклад,

³⁴⁶ Лавренчук Е.А. Аутопоезис. // Электронный философский журнал Vox. Выпуск 11 (декабрь 2011).

³⁴⁷ Федер Е. Фракталы : пер. с англ. / Е. Федер. – М. : Мир, 1991. – 254 с.

³⁴⁸ Синергетика : процессы самоорганизации и управления : учеб. пособие. Ч. 2 / под общ. ред. А. А. Колесникова. – Таганрог : ТРТУ, 2005. – 358 с.; Мандельброт Б. Фракталы и возрождение теории итераций / Бенуа Мандельброт // Красота фракталов / Пайтген Х.-О., Рихтер П. Х. – М.: Мир, 1993. – С. 131-140.; Мандельброт Б. Фракталы, случай и финансы / Бенуа Мандельброт. – М.: [б.и.]; Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2004. – 255 с.; Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы / Бенуа Мандельброт. – М.: Регулярная и хаотическая динамика, 2002. – 656 с.

плоска траєкторія броунівської частки має розмірність, за Безикович-Хаусдорфом більше 1, але менше 2. Ця траєкторія вже не звичайна гладка крива, але ще не плоска фігура. Розмірність Безиковича-Хаусдорфа дивного атрактора Лоренца більше 2, але менше 3. Атрактор Лоренца – вже не гладка поверхня, але ще не об'ємне тіло.

На думку Е. Петерса, не існує абсолютно точного визначення фрактала. "Можливо, коли-небудь воно буде знайдено, але такого може і не статися з огляду на те, що фрактальна геометрія – це геометрія природи. Визначення фрактала стоїть в одному ряду з визначенням природи" ³⁴⁹.

Фрактальний підхід доводить, що суттєвим аспектом розвитку та становлення систем постає цілісна структура цих систем, на що звернув увагу Ф. У. Ловер, який побудував аксіоматику категорій без множин і одержав класи без елементів, розробив теоретико-категоріальну модель становлення, в якій працює зв'язана пара: функтом-хаос і функтом-порядок. Ф.У.Ловер показав, що розвиток реалізується у контексті перетворення хаосу в порядок і навпаки, що дозволило обґрунтувати основи фрактальної математики та логіки ³⁵⁰. Як пише А.В.Семенова, в низці галузей науки, зокрема в логіці, в математиці (першої половини ХХ століття), науковці починають оперувати структурами без елементів ³⁵¹. В логіці це Х – числення А. Черча (логіка без змінних). В математиці – теорія категорій (найзагальніша підстава сучасної математики) ³⁵², де загальні відображення (функтори від функторів) одержали назву "природне перетворення", яке реалізується на основі самого буття, без участі людини-діяча, без штучності, без людського насильства над еством. Такий підхід нагадує головний принцип даосизму – принцип природності і його наслідок — знаменитий принцип "Великого недіяння", який є метафорою фрактального гомоморфізму в даосизмі, а також танець Шиви, космічний танець в індуїзмі ³⁵³.

Фрактальна геометрія як методологічний принцип цілісності та самоподібності дисипативних систем широко використовується в наукових розвідках ХХ – ХХІ століття. О. А. Донченко, обґрунтовуючи **концепцію психофрактала**, зазначає, що "фрактал є елементом, який об'єднує макро- і мікросвіт. Він об'єднує Всесвіт, Землю, природу Землі (разом зі світом тварин) і людину. Адже феномен фрактала об'єднує те, що може бути позначено структурною одиницею всіх живих, нелінійних, відкритих, найскладніших систем, що самоорганізуються (людина не є виключенням)" ³⁵⁴.

Цікавими є висновки О.А. Донченко стосовно **фрактальної природи людини та соціуму**: "Прискіпливе спостереження за соціоструктурними процесами виявляє існування в житті соціуму такої майже математичної закономірності, як фрактальність соціуму, що означає як би клітинну структуру соціуму, яка формується в процесі не випадково/локальної фракталізації (розмноження за певним локальним принципом) різних суспільних структур. Це стосується абсолютно всіх суспільних структур: від людини – через заводи, магазини й школи... — до влади й інших соціальних інститутів" ³⁵⁵.

Спираючись на роботу В. Є. Войцеховича "Фрактальна картина світу як підґрунтя теорії складності" та працю А.В. Семенової "Парадигмальне моделювання..." ³⁵⁶, узагальнемо принципові положення фрактального підходу до аналізу дійсності.

А. Багатоканальна взаємодія, яка існує серед собі подібних об'єктів та пов'язана з ними. Це нестійка система, яка весь час змінюється, знаходиться в процесі еволюції, в перехідному стані швидких трансформацій ³⁵⁷.

Б. Самоподібність. Математичні фрактали нескінченно повторюють себе, що має місце і в природі, коли, наприклад, хмара повторює свою шматкову структуру від 10^4 м (10 км) до 10^{-4} м (0,1 мм), тобто самоподібність дотримується в масштабі 10^8 . Хмари в міжзор'яному просторі, одцалік гравітаційних полів сусідніх зірок самоподібні (в значенні повторення шматковості) в ще більших масштабах – до 10^{20} . Речовини, що руйнуються, також повторюють свою самоподібність звичайно на декількох масштабах: сніжинка, що впала на руку, тане. В період танення-переходу від однієї фази до іншої сніжинка-крапля також є фракталом.

³⁴⁹ Петерс Э. Хаос и порядок на рынках капитала. Новый аналитический взгляд на циклы, цены и изменчивость рынка: Пер. с англ. / Э. Петерс. – М.: Мир, 2000. – С. 76.

³⁵⁰ Eilenberg S. General theory of natural equivalences / Eilenberg S., Mac Lane S. // Transactions of the American Mathematical Society. – 1945. – Vol. 58. – P. 231-294.; Lawvere F. W. Cohesive Toposes and Cantor's "lauter Einsen" / Lawvere F.W. // Philosophia Mathematica. Series III. – 1994. – Vol. 2. – P. 5-15.

³⁵¹ Войцехович В. Э. Становление математической теории (философско-методологический анализ): автореф. дис.... д-ра филос. наук / В. Э. Войцехович. – М., 1992. – 29 с.; Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. – Тверь: Твер. госун-т, 2003. – 278 с.

³⁵² Lawvere F. W. Cohesive Toposes and Cantor's "lauter Einsen" / Lawvere F.W. // Philosophia Mathematica. Series III. – 1994. – Vol. 2. – P. 5-15.

³⁵³ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 81.; Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М.: УРАО, 2003. – 216 с.; Капра Ф. Дао физики / Ф. Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 316 с.

³⁵⁴ Донченко Е. А. Социентальный психофрактал / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К.: Знання, 2005. – С. 24.; Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социальной жизни) – К.: Знання, 2005. – 324 с.

³⁵⁵ Донченко Е. А. Социентальный психофрактал. – С. 281, 282, 26-27, 278-279.

³⁵⁶ Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. — Тверь: Твер. госун-т, 2003. — 278 с.; Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 82.

³⁵⁷ Федер Е. Фракталы: пер. с англ. / Е. Федер. – М.: Мир, 1991. – 254 с.

В. Кінцеві стани фрактала – стійкі, незмінні. Це розумів ще Геракліт, стверджуючи "*Panta reia*" (все тече). Причому сьогодні вчені ³⁵⁸ вважають, що природа "майже вся" складається з цих перехідних систем-процесів, а речі, "що стали незмінні", — лише виключення (можливо умоглядні, абстрактні), подібно тому як в математиці на одиничному інтервалі $[0, 1]$ потужність безлічі ірраціональних чисел дорівнює 1, а потужність безлічі раціональних чисел дорівнює 0. Якщо поширити цю аналогію на фізичний світ, незмінні речі становлять потужність 0 (їх майже немає), а фрактали – безліч потужності 1 (майже все – фрактали).

Г. Одиницність. Виокремлюють як властивість фракталів — мо-надність. Лейбніц увів поняття монади як духовного атома буття. "Все є монади" — головний принцип його світогляду ³⁵⁹. Якщо не заглиблюватися в зміст цього дуже складного вчення, а лише інтерпретувати фрактали як монади, то відразу зрозуміло, що кожний фрактал одиничний та самодостатній (в цьому його атомарність, як у монад), самоподібний (існує внутрішня голографічність його частин і цілого), подібний іншим фракталам (всі монади схожі одна на одну і на головну монаду, що створила інші) і суб'єкт-об'єктний (існує об'єктивно, незалежно від нас, але усередині нього "защитий", неявно присутній, що тільки відчувається, якийсь власний, важко вербалізований суб'єкт), що і підкреслюють ряд авторів, особливо філософів, письменників, художників, для яких фрактал як би "живий" ³⁶⁰.

Найважливіша властивість фрактала — *самоподібність*. Будь-яка найменша його частина подібна цілому фракталу та будь-якій іншій його частині. Якщо об'єкти класичної науки "у малому" лінійні, фрактали й "у малому" ті ж самі "нелінійні структури", тобто фрактали (принаймні математичні) "внутрішньо нескінченні" ³⁶¹. Сутність *фрактала* полягає в тому, що це головна стадія еволюціонуючої системи, оскільки сам процес еволюції системи (фізичної, біологічної, соціальної та ін.) є дробовим, самоподібним перехідним станом-процесом.

Людині із лінійним мисленням це важко зрозуміти, оскільки вона звикла сприймати-переживати стійкі "незмінні" речі, приймаючи їх за незмінну даність, за "миттєвий фотознімок", а не як процес, що постійно змінюється, як "кіно". Тому ми поділяємо думку В. Є.Войцеховича, який стверджує, що "більш правильно сприймати світ як процес, що безперервно змінюється та складається також із безлічі речей-процесів, які й називаються фракталами" ³⁶². При такому підході, пояснює С. П. Курдюмов ³⁶³, еволюціонуюча матеріальна система-процес складається з трьох частин-стадій: 1) початковий сталий, "незмінний" стан а; 2) фракталер, описаний концепцією фракталів; 3) кінцевий, стійкий, "незмінний" стан со, після якого системи-процеса вже немає, вона зникає. Фрактальність еволюціонуючих систем виявляється як нестійкий, перехідний процес.

Особливістю фрактала (як носія спадкової інформації про систему в цілому) є величезна потенційна енергія, зосереджена в ньому, а також гігантська інформація, щільно упакована в цій структурі. Ця інформація описує всі можливі шляхи, траєкторії і навіть алгоритм розвитку еволюціонуючої системи на кожній з траєкторій – від її початку б до кінця щ, тобто виникнення системи, її фрактальну еволюцію і завершення. Енергія ж дає можливість "ембріону" (зачатку системи) реалізуватися в даних умовах, створити систему, що розвивається, перевести її з потенційного стану в актуальний ³⁶⁴.

1.7. СИСТЕМНИЙ АСПЕКТ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

У наш час світова наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий етап свого розвитку, що характеризується створенням інтегративного, синтетичного знання, яке кристалізується завдяки виникненню комплексних наукових дисциплін, що поєднують у собі одночасно методи, поняття, теорії багатьох наук і наукових напрямків. Причиною утворення синтетичних наук (таких як синергетика, біосиметрика, екологія, хронобіологія й ін.) є те, що лише на такій об'єднаній основі можуть бути вирішені актуальні вузлові проблеми філософії і природознавства. Відповідно, зараз активно ведеться пошук нової парадигми, на основі якої має формуватися нова загальнонаукова картина світу ³⁶⁵. Як

³⁵⁸ Айленбергер Г. Свобода, наука и эстетика / Айленбергер Г., Пайтген Х., Рихтер П. // Красота фракталов. – М., 1993. – С. 155-160.; Бондаренко В. А. Фрактальное сжатие изображений по Барнсли-Слоану / В. А. Бондаренко, В. Л. Дольников // Автоматика и телемеханика. – 1994. – № 5. – С. 12-20.; Виталии Д. Применение фракталов в машинной графике / Д. Виталин // Computerworld-Россия. – 1995. – № 15. – С. 11.

³⁵⁹ Хеллман Х. Ньютон против Лейбница : битва титанов / Хал Хеллман // Великие противостояния в науке. Десять самых захватывающих диспутов = [Great Feuds in Science : Ten of the Liveliest Disputes Ever]. – М. : Диалектика, 2007. – С. 320.

³⁶⁰ Айленбергер Г. Свобода, наука и эстетика / Айленбергер Г., Пайтген Х., Рихтер П. // Красота фракталов. – М., 1993. – С. 155-160.

³⁶¹ Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожий, И. Стенгерс. – К. : Едиториал УРСС, 2000. – 312 с.

³⁶² Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. – Тверь : Твер. госун-т, 2003. – 278 с.

³⁶³ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. — С. 64-70.

³⁶⁴ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 82.

³⁶⁵ Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиторчал УРСС, 1997. – 450 с.; Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.; Вознюк А. В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности //

базова концепція нової парадигми ³⁶⁶ 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 ³⁶⁷.

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* ³⁶⁸.

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:

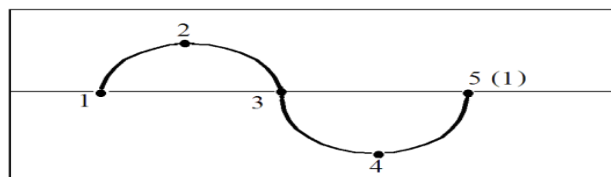


Рис. Синусоїдальна модель руху

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.

У точці стабілізації процес виявляється дещо стабільним і цілісним, де актуалізується феномен *зв'язку* всіх аспектів процесу.

У точці загострення, де відбувається різка зміна модальності процесу, його параметрів, реалізується *взаємодія* попереднього та наступного етапів процесу, коли минуле і майбутнє немов би "стикаються" і взаємодіють, реалізуючи принцип становлення.

У точці динаміки процес реалізується як *рух*, зміна у чистому вигляді.

Аналіз *загального змісту результатів людського пізнання* дозволяє зробити висновок про *три базових філософських універсалії*, що виникають з фундаментальної координації світу, який постає у вигляді *суб'єкта* (дещо внутрішнього, людини), *об'єкту* (дещо зовнішнього, миру) і їх *відношення* (межі між ними).

Ця тріадність базується на "початковому" рівні реальності, який можна визначити як рівень рефлексії. Все інші рівні є, по суті, рефлексіями рефлексії. І саме ця початкова глибинна рефлексія

Totallogy-XXI (сьомий випуск). Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України. – 2002. – С. 233–252; Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.; Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с.; Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.; Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Оріс, 1994. – 304 с.; Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов. – М., Культура и спорт, 34 ЮНИТИ, 1997. – 520 с.; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.; Морозов Л. Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.; Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Степанов И. Н. и др. Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.; Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33– 37; Тимонин Ю.А. Ксениалогическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. – Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139–142.; Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

³⁶⁶ Зазначимо, що наукова парадигма містить у собі засадові 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.

³⁶⁷ Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов. – М., Культура и спорт, 34 ЮНИТИ, 1997. – 520 с.; Тимонин Ю.А. Ксениалогическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. /Ред. кол. Ю.М. Білодід та інш./-Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139–142.

³⁶⁸ Валянский С.Н. Путь на Восток, или без вести пропавшие во времени / С.Н. Валянский, Д.В. Калужный. – М.: ЛЕАН, 1998. – 304 с. – С. 283.; Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.

виявляє диференціацію реальності на дещо внутрішнє і зовнішнє і відношення (межу) між ними, що знайшло вираз у філософській традиції розглядати реальність у ракурсі співвідношення людини і світу.

При цьому *зовнішнє* (світ) сприймається людиною як дещо рухоме і таке, що змінюється, оскільки інакше – в стані абсолютного спокою – *зовнішнє* не фіксувалося б людським розумом, бо у спокої немає градації, нерівності, асиметрії, тобто того, що робить об'єкти помітними і такими, що існують один для одного. Таким чином, саме рух реалізує механізм диференціації, відмінності форм світу одна від одної, тому *зовнішнє* можна з повним правом зіставити з рухом і назвати таким.

Межа виступає як відношення внутрішнього і зовнішнього, як *зв'язок* між ними, який їх відокремлює і одночасно сполучає.

Внутрішнє ж є сама людина, яка сприймає і розуміє себе як дещо відмінне від світу тільки у разі співвідношення з ним, що в найбільш загальному вигляді приймає характер *взаємодії*. Інакше без такої взаємодії людина і світ або злилися б воедино і людина з'явилася як сутність, що не диференціювалася, невідмітна від світу, або розумілися б як незалежна від світу сутність.

Як бачимо, процедура філософського аналізу трьох базових універсалій (зовнішнього, межі, внутрішнього) дозволила звести їх до трьох універсальних онтологічних категорій – *руху, зв'язку і взаємодії*, які виступають сучасними науковими універсальностями, котрі дозволяють здійснити *синтез знань*, що реалізовується у площині тріадичної парадигми: універсальність руху дозволяє говорити про універсальну синергетичну *парадигму розвитку*, універсальність зв'язку як межі – про філософію цілісності, або загальну *теорію критичних (граничних) станів*, а універсальність взаємодії, що передбачає функціональну координацію елементів, складових структуру, (систему) – про універсальну *модель буття*.

У наявності три аспекти теорії синтезу знань, що будується на основі тріадної методології, – *універсальна синергетична парадигма розвитку, універсальна модель буття, а також синергетична теорія критичних (біфуркаційних) станів*.

Відтак, 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 взаємодія³⁶⁹. 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.

Суттєво, що *закон системних перебудов*, який постає системою універсалією, виявляє певні шляхи зміни саме трьох фундаментальних аспектів (*кількості, якості, відношень*) будь-якого об'єкта³⁷⁰. При цьому, людське мислення також оперує трьома базовими елементарними пропозиційними операціями (угрупованнями першого порядку), на яких будуються інші логічні операції, а саме³⁷¹: 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 самотійно їсти, користуючись ложкою, одягатися, роздягатися та ін.). Таким чином, мова як сутнісний атрибут людини розвивається через формування у дітей умінь взаємодіяти зі світом за допомогою штучних

³⁶⁹ Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с. – С. 14.

³⁷⁰ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

³⁷¹ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с. – С. 75–77.

посередників – предметів, які згодом постають знаряддям діяльності, що дозволяє сформувати у дитини людське ставлення до світу ³⁷². 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. 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.

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 уможливленим 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.

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 уможливленим 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" ³⁷³), 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* ³⁷⁴. Предметний аналіз визначає компоненти системи й характер її існування; функціональний – її функцію в контексті системного ефекту цілісності; історичний – особливості розвитку, еволюції системи.

При цьому, як пише А.І. Уємов, для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень: *відношення взаємодії* (Л. Берталанфі), *взаємозв'язку* (Р. Акоф), *порядку* (В.М. Садовський) ³⁷⁵. *Порядок* елементів системи реалізується саме на основі *руху*. Це пояснює синергетика, що вивчає алгоритми управління динамічним "хаосом" ³⁷⁶, 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 підтримуватися постійним припливом енергії, що розсіюється, виявляючи процес дисипації, коли з хаосу народжуються

³⁷² Мещеряков А.Н. Слепоглухонемые дети / А.Н. Мещеряков. – М. : Знание, 1974. – 196 с.

³⁷³ 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. – С. 7, 28.

³⁷⁴ Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : ТООТК Петрополис. – 1996. – 416 с. – С. 25-28.

³⁷⁵ Уємов А.И. Формальные аспекты систематизации научного знания и процедур его развития / А.И. Уємов // Системный анализ и научное знание / Ред. кол. Д.Г. Горский. – М.: Наука, 1978. – С. 95–142.

³⁷⁶ Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО "Анатолия", 1998. – 488 с.

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 елементи 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 цілому³⁷⁷. 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*³⁷⁸. 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.

Зазначена тріадність реалізується у **фрактальній природі буття**, яке постає як дещо самоподібне як на рівні будь-якої цілісності, так і на рівні її складових. Відтак, **фрактал** є об'єктом, 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:



Побудована крива Коха не має довжини, оскільки із збільшенням числа поколінь її довжина прагне до нескінченності. Крім того, до цієї кривої неможливо побудувати дотичну, оскільки кожна її точка є точкою перегину (особливою точкою, або сингулярністю), в якій похідна не існує. До тріадної кривої Коха традиційні методи геометричного аналізу виявляються непридатними.

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”³⁷⁹, при цьому, як

³⁷⁷ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; 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.

³⁷⁸ Енгельгард В.А. Интегрализм – путь от простого к сложному / В.А. Енгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С.23–27.

³⁷⁹ Черняк Ю.А. Простота сложного / Ю.А. Черняк. – М.: Знание, 1975. – 234 с. – С. 51.

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"³⁸⁰. Як писав Я.А. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів"³⁸¹. 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"³⁸².

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 ціле³⁸³. 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 категорій³⁸⁴, 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..."*.

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 світ³⁸⁵. 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"³⁸⁶.

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"³⁸⁷.

³⁸⁰ Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 177.; Халле М. О роли простоты в лингвистических описаниях / М. Халле // Новое в лингвистике, вып. 4. – М., 1965. – С. 34–47.

³⁸¹ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576 с. – Т.1. – С. 483.

³⁸² Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 159.

³⁸³ Борн М. Физика в жизни моего поколения / М. Борн. – М.: Изд.-во иностр. лит., 1963. – 535 с. – С. 208.

³⁸⁴ Владимиров Ю.С. Метафизика / Ю.С. Владимиров. – М.: Изд-во "Лаборатория базовых знаний", 2009. – 568 с. – С. 6-7.

³⁸⁵ Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 8-12.

³⁸⁶ Подольный Р.Г. Несколько интервью по научным вопросам / Р.Я. Подольный // Знание-сила. – 1983. – № 7. – С. 24–29.; Подольный Р.Г. Нечто по имени ничто / Р.Я. Подольный. – М.: Знание, 1983. – 192 с.

³⁸⁷ Боно де Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / С. де Боно. – М.: Прогресс, 1976. – 144 с. – 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 реальності³⁸⁸. *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 єдиною 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 і 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)"³⁸⁹. 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 надддитивного складання і може бути співвіднесена з негативною ентропією³⁹⁰, з гіпотетичним "резервуаром антиентропії", який усуває термодинамічний парадокс мислення (яке володіє надддитивними, тобто надлишковими, властивостями цілого), що у контексті термодинамічних процесів постає "енергетично безкоштовним" феноменом³⁹¹.

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)"³⁹².

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

³⁸⁸ Амосов Н.М. Алгоритмы раз ума / М.М. Амосов. – К.: Наук. думка, 1979. – 224 с.; Амосов Н.М. Мое мировоззрение / М.М. Амосов. – К.: Наук. думка, 1998. – 450 с.; Берг А.И. Кибернетика и обучение / А.И. Берг // Природа. – 1966. – №11. – С. 32–38.

³⁸⁹ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22; Эшби У. Введение в кибернетику / У. Эшби. – М.: ИЛ, 1959. – 450 с.

³⁹⁰ Ферстнер Г. Био-логика / Г. Ферстнер // Проблемы бионики. – М.: Наука, 1965. – С. 4–28.

³⁹¹ Кобозев Н.И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления / Н.И. Кобозев. – М.: Изд. МГУ, 1971. – 195 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с. – С. 77–78.

³⁹² Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 211.

таким, що безнадійно зав'язнув в хаотичній масі фактів і зі зворушливим терпінням чекає на те, щоб "фахівці" вирішили, що йому робити". 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 світу³⁹³.

Якщо проаналізувати розвиток як такий, що реалізується через три фундаментальні конструкти буття – зв'язок, рух, взаємодію – то можна стверджувати: відповідно до універсальної діалектичної схеми (*теза* → *антитеза* → *синтез*), розвиток Усесвіту проходить від зв'язку до руху, а він нього до взаємодії. Цю думку можна пояснити завдяки новітнім підходам до розуміння еволюції Всесвіту, відповідно до яких він походить з єдиного сингулярного стану матерії (математичної точки, праречовини, фізичного вакууму тощо), що через первинний вибух розширюється і рухається радіальним чином – і це приводить до виникнення розмаїття елементів Всесвіту, котрі починають взаємодіяти між собою.

Відтак, маємо такі три етапи розвитку Всесвіту: теза, перший етап (сингулярний стан матерії, фізичний вакуум, що можна вважати зв'язком у чистому вигляді, оскільки у сингулярному стані закладено у непроявленому згорнутому вигляді всі майбутні елементи Всесвіту, які тут постають як абсолютно пов'язані один з одним, утворюючи єдиний універсальний ЗВ'ЯЗОК) → антитеза, другий етап (це відцентровий РУХ, який виникає як процес радіального розпорошення первісної сингулярності) → синтез, третій етап (у результаті чого кристалізуються окремі елементи Всесвіту, які через свою окремішність отримують можливість ВЗАЄМОДІЯТИ один з одним, через що утворюються локальні ЗВ'ЯЗКИ, які на фундаментальному квантовому рівні постають як єдиний ЗВ'ЯЗОК).

Відтак, маємо еволюційну спіраль: від зв'язку до руху, а від нього до взаємодії, що є повернення до першого етапу, але на більш вищому рівні розвитку, оскільки на третьому етапі зв'язок реалізується як всеєдність локальних зв'язків, тобто первинний зв'язок (першого етапу розвитку Всесвіту) як дещо єдине перетворюється на множину зв'язків взаємодіючих елементів Усесвіту (третього етапу його розвитку), які завдяки фундаментальному всеєдиному квантовому зв'язку (на квантово-фотонному рівні Усесвіту він постає як єдине ціле, де такі аспекти, як просте і складне, частина і ціле, минуле і майбутнє, причина і наслідок... не диференціюються) виявляються єдністю розмаїття.

Маємо тріаду О.Ф. Лосева: *єдине – множинне – ціле*.

Зазначену універсальну парадигму розвитку можна проілюструвати на прикладі не менш значущої еволюції мови, яка простежується у дитини, що опановує мовою. Відомо, що спочатку дитина засвоює й переважно використовує іменники (іменник – це зв'язок у чистому вигляді, оскільки предмет, який цей іменник позначає, постає цілісною і внутрішньо зв'язаною річчю, у якій зв'язки її елементів максимально проявляють себе і саме завдяки цьому річ може існувати як єдине ціле). Потім дитина починає використовувати дієслова (які виражають рух). Згодом від дієслів дитина переходить до прикметників, що виражають властивості, якості предметів. А ці останні реалізуються саме у процесі взаємодії предметів, що і виявляє їх якості та властивості: як вчить логіка визначення, ми логічно визначаємо предмет (завдяки чому окреслюються його властивості та якості) тільки завдяки співвіднесенню (порівнянню) предмету з іншими предметами, що, іншими словами, можна назвати процедурою взаємодії. Як бачимо, дитина формує Всесвіт мови таким же чином, яким формується Всесвіт буття.

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"³⁹⁴.

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 взаємодії"³⁹⁵. 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)

³⁹³ Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с. – С. 208-209.

³⁹⁴ Каган М.С. Мир общения / М. С. Каган. – М., 1988. – 319 с. – С. 58.; Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТО-ОТК Петрополис. – 1996. – 416 с.; Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.

³⁹⁵ Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 279 с. – С. 85.

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 уможглидними 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 – знаннєвий, а виховання – ціннісний процес. Так, Р.С. Немов наводить таблицю подібностей і відмінностей між навчанням і вихованням ³⁹⁶:

ВІДМІННОСТІ МІЖ НАВЧАННЯМ І ВИХОВАННЯМ

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

*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. 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 ³⁹⁷*

***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 – тризначної – 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 ³⁹⁸). 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.*

*Зазначений системно-інтегративний підхід обґрунтовує теоретичні узагальнення Б.Г. Ананьєва 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 ³⁹⁹). Пізнання при цьому також виявляється тріадним, оскільки виявляє три головні способи осягнення буття – чуттєвий, раціональний та медитативний (Ю.А. Урманцев). 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,*

³⁹⁶ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 318-319.

³⁹⁷ 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.

³⁹⁸ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

³⁹⁹ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 153.

Клауса Скали та ін.⁴⁰⁰ 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.

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 особистості⁴⁰¹.

Освіта, у свою чергу, також виявляє три головні аспекти⁴⁰²: 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 тріадним⁴⁰³, 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*).

В теорії розвивального навчання, на думку В.П. Зінченка наявні три шільно переплетені концентри (ідеальні форми): навчальна діяльність, теоретичне мислення і рефлексія⁴⁰⁴.

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*")⁴⁰⁵.

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 практики⁴⁰⁶.

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 нормативну⁴⁰⁷, 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

⁴⁰⁰ Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35–38.; 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.; Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – [изд. 2-е; доп.; испр.; перераб.] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.

⁴⁰¹ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 410.

⁴⁰² Коджаспиров Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспирова. – М.: Владос, 2002. – 241 с. – С. 92-93.

⁴⁰³ Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителя і студентів. / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М.Богданова. – 220 с. – С. 12.

⁴⁰⁴ Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18-44.

⁴⁰⁵ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с. – С. 119-120.

⁴⁰⁶ Бруннер Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. О.К.Тихомирова / Дж. Брунер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.

⁴⁰⁷ Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с. – С. 21.

методи за функцією навчання, за рівнем самостійності, за логікою руху знання. Загалом, В.І. Бондар подає таку модель методів навчання:



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

Загалом, педагогічна система 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 координату буття існував в культурі людської цивілізації завжди⁴⁰⁸. 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 та набувають аксіоматичної значущості: як говорив Лао-цзи, "Дао народжує одне, одне породжує два, два породжують три, три дає початок всім речам". Про значущість тріадності говорить існування Акамеїї Тринітаризму, у рамках якої поєднуються авторитетні вчені різних предметних галузей знань (<http://www.trinitas.ru/>).

Розглянемо три аспекти герметизму: 1. Аспект ізоморфності, який включає: принцип менталізму ("Все є Думка; Всесвіт – це мислеформа". Все, що існує в світах, є мислеформою Єдиного) та принцип відповідності, аналогії ("Як наверху, так і внизу; як внизу так і наверху"), 2. Аспект хвилі, який включає: принцип вібрації ("Ніщо не перебуває в стані спокою – все рухається, все вібує"), 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"), 3. Аспект дуальності, який включає: 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"), принцип статі ("Все має свій Чоловічий (Активний) і Жіночий (Пасивний) принцип; стать проявляється у всьому і на всіх рівнях Буття"). Зазначені аспекти фокусуються навколо закону 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".

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 математики⁴⁰⁹. 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, які співвідносяться із розглянутими вище

⁴⁰⁸ Дюмезиль Ж. Верховные боги индоевропейцев / Ж. Дюмезиль. – М.: Наука, 1986. – 234 с. – С. 53.

⁴⁰⁹ Арнольд В.И. Математическая дуэль вокруг Бурбаки / В.И. Арнольд // Вестник РАН. – Т. 72. – 2002. – № 3. – С. 245–250.; Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки // Математическое просвещение. М.: Физматгиз, 1959. – Вып. 5. – С. 106–107.

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 взаємодій⁴¹⁰. При цьому можна говорити про *три сімейства елементарних часток*: 1) електрон, електронне нейтрино, *u*-кварк, *d*-кварк; 2) мюон, мюон не нейтрино, *s*-кварк, *c*-кварк; 3) тау, тау-нейтрино, *t*-кварк, *b*-кварк.

Тріадність 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"⁴¹¹.

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

Можна відмітити три форми клітинної організації життя на нашій планеті - прокаріоти, еукаріоти і археї. Можна також говорити і про таку тріадну ієрархію головних концептів людини:

Істинкти: 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: астенічна, гіперстенічна, нормастенічна, або, відповідно до Е. Кречмера, шизотимний (естет), циклотимний (мораліст), віскозний, проміжний між ними.

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: випливає з типу детермінації, що дає три світоглядні доктрини: атеїзм, деїзм та теїзм (останній у формі моно-, полі- і пантеїзму).

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 актуалізовувати 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

⁴¹⁰ Владимиров Ю.С. Метафізика / Ю.С. Владимиров. – М. : Изд-во "Лаборатория базовых знаний", 2009. – 568 с. – С. 500-510.

⁴¹¹ Дірак П. Лекции по квантовой теории поля. – М. : Мир, 1971. – 244 с.

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)⁴¹².

Суттєво, що зазначені завдання у цілому відповідають компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітняського 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, 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 організовувати 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 компетенцій⁴¹³.

⁴¹² Акімов 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.

⁴¹³ Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / За заг. Ред.. О.В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. – 112 с.

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 розвитку⁴¹⁴.

Це, у свою чергу, відповідає інтегрованим 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).

Зупинимось на тріадному аспекті технології підготовки фахівця, за В. А. Оганесовим, яка включає:

1. *Змістовний компонент*: тематична інтеграція знань, умінь, спрямованих на формування професійної компетентності, готовності до професійної діяльності. Основним засобом інтеграції тут постає міждисциплінарний підхід, проблема організації матеріалу. 2. *Емоційно-ціннісний компонент*: формування інтересу до професійної діяльності, мотивація навчально-професійної діяльності. 3. *Діяльнісний компонент*: формування компетенцій, професійних якостей. Основні засоби формування зазначеного компонента є тренінг, виробнича практика тощо⁴¹⁵.

Дослідження Г. Й. Юркевич засвідчило, що існує набір найбільш значущих якостей сучасного професіонала, а саме: 1. Якості, що характеризують ставлення фахівця до себе і свого саморозвитку: а) вольові якості; б) емоційно-динамічні якості; в) інтелектуальні якості; г) якості, що характеризують загальний стиль поведінки та діяльності фахівця. 2. Якості, що характеризують ставлення до колег, підлеглих та системного оточення – комунікабельність, візуальність, уважність, контактність, справедливість, авторитетність, вимогливість, емпатія та ін. 3. Якості, що характеризують ставлення фахівця до управлінської діяльності та вирішення управлінських задач – високий професіоналізм, творчий характер праці, почуття нового, почуття ситуації, масштабність мислення та ін.⁴¹⁶

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"⁴¹⁷, коли, як довели експерименти із сліпоглухоними дітьми, мислення людини реалізується на рівні гностично-афективно-перцептивного комплексу і формується в умовах активності кінестетичного аналізатора⁴¹⁸: 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 значущою⁴¹⁹, 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;

⁴¹⁴ Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруева. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с. – С. 159.

⁴¹⁵ Оганесов В. А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования // Автореф. Дисс... канд. пед. наук: спец. – 13.00.08: "Теория и методика профессионального образования" / В. А. Оганесов. – Ставрополь, 2003. – 22 с.

⁴¹⁶ Юркевич Г. Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера // Автореф... канд. псих. наук: спец. 19.00.05 – "Соціальна психологія" / Г. Й. Юркевич. – К., 1999. – 21 с.

⁴¹⁷ Налімов В.В. В пошуках інших смислів / В.В. Налімов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.; Налімов В.В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 6. – С. 111–122.; Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – 304 с.; Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.; Налімов В.В. Искусство Святой Руси. На грани третьего тысячелетия / В.В. Налімов. – Томск-М.: Водолей, 2002. – 280 с.; Налімов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутьях / В.В. Налімов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.; Налімов В.В. О возможности метафорического использования математических представлений в психологии / В.В. Налімов // Психологический журнал. – Т. 2. – 1981. – № 3. – С. 39–47.; Налімов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина. – М.: Мир идей, Акрон, 1995. – 432 с.; Налімов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налімов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

⁴¹⁸ Мещеряков А.Н. Слепоглухонемые дети / А.Н. Мещеряков. – М.: Знание, 1974. – 196 с.

⁴¹⁹ Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 214 с.; Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с.

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 напогялає на тому, що виховання є не чим іншим, як формуванням духовних потреб).

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 координативну 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 обома 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, взяті 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);

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).

Зазначена координативна схема відповідає як трьом формам досягнення буття за Ю.А. Урманцевим – *чуттєвій, раціональній та медитативній*, так і трьом типам етичних норм П.О. Сорокіна – *ідеаціональним (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"⁴²⁰. 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"⁴²¹.

У цілому у державних освітніх документах йдеться про розвиток:

1) особистості як суб'єкта мислення (*гносеологічна мета*: формування мислячої істоти як суб'єкта, здатного до рефлексії та володіючого "Я", яке як принцип самосвідомості реалізується у процесі розвитку абстрактно-логічного мислення; загалом, це – формування суб'єкта, спроможного пізнавати світ – відповідає руху);

2) громадянина як суб'єкта цінностей, члена суспільства, котрий усвідомлює за допомогою системи цінностей свої права і обов'язки (*аксіологічна мета*: формування громадянина як суспільної цінності, що відповідає такому елементу універсального пояснювального принципу, як зв'язок тріадної пояснювальної моделі);

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. 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 (deskriptivний).

⁴²⁰ Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.

⁴²¹ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4-5.

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. 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 глобальні педагогічні цілі складають сенсоорганізуючий принцип побудови нової **синергетичної освітньої парадигми**, тобто мають парадигмальний сенс. Зазначена парадигма базується на всезагальних закономірностях, відкритих синергетикою, одна з яких реалізується у площині **універсальної синергетичної парадигми розвитку**.

1.8 УНІВЕРСАЛЬНА СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ

Універсальна парадигма розвитку виражає універсальну 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”⁴²². В психології сформульований принцип гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості⁴²³.

Єдність синхронії та діакронії виявляється на рівні абстрактно-логічного мислення, де з одного боку наявні синхронічні (синтетичні) елементи – аксіоми логіки, які мають логічний імунітет – їх неможливо ні довести, ані заперечити. З другого боку, тут ми маємо діакронічний (аналітичний) елемент – ланцюг розгортання думки в процесі доведення. Зрозуміло, що ці два елементи взаємопов’язані та не можуть існувати один без одного. Крім того, тут 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 вигляді⁴²⁴.

Діалектична єдність аналітичного та синтетичного знання означає єдність аналітичного (однозначного) та синтетичного (багатозначного) підходів до пізнання світу, що зумовлює процес інтеграції природничих та гуманітарних наук, який реалізується у царині філософського знання.

Методологічним полем аналізу будь-яких онтологічних чи гносеологічних фактів ми вважаємо концептуалізовану нами універсальну парадигму розвитку. Розглянемо основні положення цієї парадигми.

Основна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність 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. Дуалізм відображає джерело руху та розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному, схематичному вигляді ця боротьба простежується у формі розвитку діалектичного протиріччя “в самій сутності всіх предметів”, яке проходить наступні фази свого розвитку: тотожність, відмінність, протилежність⁴²⁵ нова тотожність. Таким чином, ми маємо процес розчленування (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів та явищ у їх розвитку і, в кінцевому підсумку, поновлення даної цілісності на більш високому еволюційному витку. Ця схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювану (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності та дискретності – універсальна. Як писав П. К. Анохін, “з широкої біологічної точки зору, як і з точки зору філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними ритмічно повторюваними фазами є універсальним законом, що визначає основну організацію живих істот на нашій планеті”⁴²⁶.

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 ідеї⁴²⁷. Принцип симетрії-асиметрії виявляє все більше значення з розвитком науки, яка констатує, що одночасно з ускладненням процесів природи все більшою мірою проявляється асиметрія. При цьому в становленні ідеї симетрії-асиметрії відіграли роль дослідження в сфері кристалографії, фізиці, хімії, математиці, біології.

⁴²² Степанов И. Н. и др. Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.

⁴²³ Анцыферова Л. Н. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 467.

⁴²⁴ Шляхин Г. Г. Аналитическое и синтетическое // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

⁴²⁵ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 391.

⁴²⁶ Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – С. 14–15.

⁴²⁷ Жог В. И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.

Підіймається питання про причини дисиметрії живих систем. Поняття симетрії-асиметрії пов'язане з відкриттям древніми мислителями "абстрактних базисних структур"⁴²⁸, з "композиційними правильностями" художніх творів, з ритмічною організацією музики, з естетичними принципами точних наук та ін.⁴²⁹.

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 здатна 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"⁴³⁰, 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"⁴³¹. 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"⁴³²), 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"⁴³³.

Слід визнати, що обидва види причинності – симетричний та асиметричний – є рівнозначними сутностями. Цей висновок випливає 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"⁴³⁴. Феномен непричинних, синхронічних (симетричних) зв'язків, який аналізується в працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіс, М. О. Козирєва та ін.⁴³⁵, знаходить своє втілення в сфері квантових взаємодій, де виявляється явище непричинного імплікативного узгодження квантових процесів⁴³⁶.

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

⁴²⁸ Гейзенберг В. Смысл и значение красоты в точных науках // Вопросы философии. – 1979. – № . – С. 49–60; Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с.

⁴²⁹ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

⁴³⁰ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 531.

⁴³¹ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 75.

⁴³² Кузьмин М. В. Экстатическое время // Вопросы философии, № 2, 1996. – С. 72.

⁴³³ Лолаев Т. П. О "механизме" течения времени // Вопросы философии, № 1, 1996. – С. 55.

⁴³⁴ Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – С. 242.

⁴³⁵ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.; Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168–179.; Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85–93.; Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биологической. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.; Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н. А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении. – Пулков, 1958. – 232 с.; Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95–111.

⁴³⁶ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

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 самодетермінації⁴³⁷.

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"⁴³⁸, тим вищий рівень функціональних асиметрій має місце в тій чи іншій істоті. Даний принцип дає можливість побудувати "синтетичну теорію еволюції" (неодарвінізм)⁴³⁹.

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 системи⁴⁴⁰.

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 сумісно⁴⁴¹. У більш специфічному вигляді ця взаємодія пролежується 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*⁴⁴². Те, що розвиток йде від правої до лівої півкулі підтверджується і фактом: ліва півкуля має деяку перевагу в швидкості ембріонального розвитку⁴⁴³.

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 діяльності⁴⁴⁴. Ліву півкулю, яка характеризується вербально-логічною стратегією обробки інформації, слід зіставити з особистісно-свідомим аспектом психіки, тому що, як показали дослідження О. Р. Лурія⁴⁴⁵, 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.⁴⁴⁶ Психічні процеси, які залежать від правої півкулі, включають в себе сенсорні асиметрії, а процеси, що залежать від лівої півкулі, співвідносяться з руховими асиметріями⁴⁴⁷.

У межах феномену взаємного обертання симетрії та асиметрії можна аналізувати **теорію поетапного формування розумових дій** П. Я. Гальперіна, яка розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші

⁴³⁷ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.; Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

⁴³⁸ Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – С. 170.

⁴³⁹ Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология в 3-х т. Т. 3. – М.: Мир, 1990–1993. – С. 263.

⁴⁴⁰ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – С. 49, 68–69.

⁴⁴¹ Бунак В. В. О морфологических особенностях одно- и двухяйцевых близнецов // Русский евгенический журнал, № 4, 1926. – С. 21–51.; Бунак В. В. Происхождение речи по данным антропологии // Труды этнографии АН СССР (новая серия), 19, 1961.; Бунак В. В. Речь и интеллект, стадии их развития в антропогенезе // Труды Института этнографии АН СССР (новая серия), 92, 1966. – С. 497–547.; Бунак В. В. Род Ното, его возникновение и последующая эволюция. – М.: Наука. 1980. – 328 с.

⁴⁴² Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – С. 23.

⁴⁴³ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 75–90.

⁴⁴⁴ Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

⁴⁴⁵ Лурія А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.

⁴⁴⁶ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – С. 44–138.

⁴⁴⁷ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 50–51.

подібні теорії⁴⁴⁸. 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. 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 поведінки⁴⁴⁹.

Слід відзначити, що **становлення особистості** також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції⁴⁵⁰. 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 А. А. Гладишева та Л. І. Конча, котрі показали, що “приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак”⁴⁵¹.

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 стабільності (пор. з ленінською схемою – “від живого споглядання до абстрактного мислення”). Д. Б. Ельконін показав⁴⁵², 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 системи⁴⁵³. 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), згідно з Н. К. Анохіним, 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. Таким чином, знання як дійова, діахронічна, телеологічна категорія здатні перетворюватися у навик, “згорнуту”, швидко протікаючу і не фіксовану поелементно дію (синтетичну, цілісну категорію), через повторювані дії (вправи), які є синхронно-циклічним явищем. Далі навик трансформується у сфері нового знання, яке набувається в результаті науково-практичного осягнення 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 рефлексорним 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

⁴⁴⁸ Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии, № 1, 1995. – С. 53–60.

⁴⁴⁹ Там само. – С. 57–59.

⁴⁵⁰ Психология развивающейся личности. Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 98.

⁴⁵¹ Шапошникова В. И. Биоритмы – часы здоровья. – М.: Сов. спорт, 1991. – С. 55.

⁴⁵² Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.

⁴⁵³ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – С. 68–69.

духовна диференціація, що відповідає стану культури нового часу⁴⁵⁴. 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 грі подібними аналогіями⁴⁵⁵. 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.

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 розвитку⁴⁵⁶.

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. 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 мутують у напрямку нових режимів, які задають їм нові завдання та цілі⁴⁵⁷.

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"⁴⁵⁸. Даний процес нагадує нам схему заміни соціально-історичних типів суспільства за К. М. Леонтьєвим, О.А. Донченко⁴⁵⁹, П. О. Сорокіним⁴⁶⁰ 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 з трьома формами досягнення буття – чуттєвим, раціональним та медитативним⁴⁶¹, тобто правопівкульовим, лівопівкульовим та їх функціональним синтезом. Справа 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 світу⁴⁶²). 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"⁴⁶³.

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 людства⁴⁶⁴. Міфологічні уявлення про космогенез як процес порушення порядку,

⁴⁵⁴ 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. ; 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.

⁴⁵⁵ Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. / С. Холл. – СПб.: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1913. – 90 с.; 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.

⁴⁵⁶ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.

⁴⁵⁷ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.

⁴⁵⁸ Спенсер Г. Основные начала. – СПб., 1897. – С. 331.

⁴⁵⁹ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 49.

⁴⁶⁰ Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 195.

⁴⁶¹ Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105

⁴⁶² Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 75.

⁴⁶³ Див.: Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – С. 125.

⁴⁶⁴ Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.

універсальні. Треба констатувати, що “свідомо або несвідомо релігії визначають деякий безлад, деяке порушення, які треба було б виправити”⁴⁶⁵.

Міфологічно, акт “створення світу” нагадує нам процес покидання дитиною, яка народжується, материнського лона (“райської обителі”), 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 покликані переборюватися у межах 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 себе⁴⁶⁶. 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 еманції, перманентного народження безмежним обмеженого, єдиним багатоманітним, множинним, 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 актуалізовуватись. Тут ми маємо уявлення про процес переходу синтетичного знання в аналітичне⁴⁶⁷, 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 диференціюються⁴⁶⁸. Зближення міфологічного та наукового знань, яке ми тут спостерігаємо, виявляє феномен “знання до пізнання”⁴⁶⁹. Як вважають, в ведичних джерелах можна знайти сучасні космологічні та космогонічні уявлення, ейнштейнівську теорію відносності тощо⁴⁷⁰.

Подібні діалектичні схеми розвитку сущого ми зустрічаємо у багатьох богословів та філософів, таких, наприклад, як Лейбніц, Еріугена, Оріген, Діонісій Ареопagit⁴⁷¹ 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 Ареопagита виступає як “подвійний рух” (порівняйте з гегелівським “подвійним переходом”), яким проникнений світ: з одного боку ми спостерігаємо низходження “динаміс” (сил) Бога, у яких міститься “тотальна присутність Всевишнього”, “що помножується без залишення Своєї єдності”, а з другого – процес сходження, обожнювання тварин. 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”⁴⁷².

У **системі теософії** ми зустрічаємо дещо подібне. О. П. Блаватська відмічає, що існуюче виникло в процесі розщеплення Єдиного на множинне, коли Гомогенність трансформувалась в Гетерогенність⁴⁷³.

Можна говорити і про **праукраїнські погляди щодо космогенезу**: “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...”⁴⁷⁴.

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 кожен мить”⁴⁷⁵. 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”⁴⁷⁶.

У **індуїзмі** з подібною схемою ми зустрічаємось, коли читаємо, що єдиний Брахман (як тотожність матеріального та ідеального) розподіляється на множину Атманів – індивідуальних душ⁴⁷⁷. 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

⁴⁶⁵ Секретан Ш. Цивилизация и вера. – М., 1900. – С. 347.

⁴⁶⁶ Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 159.

⁴⁶⁷ Шляхин Г. Г. Аналитическое и синтетическое // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

⁴⁶⁸ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

⁴⁶⁹ Крымский С. Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.

⁴⁷⁰ Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 201.

⁴⁷¹ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. – С. 250, 330.

⁴⁷² Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – С. 228.

⁴⁷³ Блаватская Е. П. Избранные статьи, ч. 1. – М.: Новый Акрополь, 1994. – С. 50.

⁴⁷⁴ Лозко Г. Велисова книга як пам'ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1999. – № 11 (513), – С. 55–60.

⁴⁷⁵ Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – С. 259.

⁴⁷⁶ Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958. – Т. 5. – С. 521.

⁴⁷⁷ Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 201.

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 кинув сім’я. Це сім’я стало Золотим Яйцем... Після перебування в цьому Яйці на протязі 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”⁴⁷⁸.

У **філософії даосизму** існує 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 передуює всім явищам; його творчий початок реалізується через подвійний рух – поділ єдиного навпіл і через новий синтез. З цих перетворювань виникає нескінченність”⁴⁷⁹.

У **сучасній філософії, антропології, психології** процес еволюції живих форм також розуміється як явище розщеплення фундаментальної симетрії організмів та середовищ, як перехід від простого до складного⁴⁸⁰ в результаті “біологічного вибуху”⁴⁸¹. Можна говорити й про нові геологічні теорії, які концептуалізують розвиток планет з вакуумного зародку шляхом перетворення поля на речовину⁴⁸², а також про “мозковий вибух”, через який долається “мозковий Рубікон”⁴⁸³. А мова походить в результаті “великого лінгвістичного”, чи “семіотичного вибуху”⁴⁸⁴).

Сучасна космологія інтерпретує процес породження Всесвіту приблизно в такій же формі, коли стверджує, що він виник внаслідок “вибуху” з симетричної “праречовини” (фундаментальної вакуумної симетрії⁴⁸⁵, 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 призводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів⁴⁸⁶. Дещо подібне ми знаходимо у системі кабали, де Абсолют (Айн-Соф) для того, щоб народити світи, має самообмежитись та розділитись на сферу порожнечі та нескінченне світло, еманції якого створюють світи⁴⁸⁷.

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”⁴⁸⁸. Дещо подібне ми зустрічаємо у Аристотеля. Понятійний апарат аристотелівського дискурсу містить три компоненти: можливість (потенція) через енергію (діяльність, акт, актуалізацію) перетворюється у ентелехію (дійсність, сутність, що знаходиться у стані здійснення)⁴⁸⁹. 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 схемою⁴⁹⁰. В первісних правопівкульових мовах спостерігається присутність синкретичного мислення. Так в древньогрецькій мові до Гомера виявляються так звані медіальні мовні форми, що передають цілокупність буття, де немає диференціації суб’єкта та об’єкта⁴⁹¹. характеризуються тим, що в них майже всі слова співвідносяться з дієсловом і несуть в собі ознаки процесуальності, цілісності, континуальності буття. Відсутність дискретно-аналітичних форм відображається в тому факті, що в цих мовах немає категорії часу, немає часових понять, а час представлено як злитий з простором Б. Уорф дійшов висновку, що зазначені мови точніше описують дійсність, ніж індоєвропейські, які породжують помилкове уявлення про уявну множинність, що відсутня в об’єктивній реальності; при цьому мова хопі (одна з мов американський індіців) складається не зі слів-ймен, чи слів-дієслів, а зі слів-подій, які характеризуються трьома аспектами: “впевненість, вірогідність, уявлення”. Таким чином, на рівні древніх мов простір та час сполучені, як це має місце у сучасній квантовій фізиці⁴⁹².

Спочатку мав місце процес розчленування мовної “матерії”, “вавілонське стовпотворіння”, 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

⁴⁷⁸ Лозко Г. Велисова книга як пам’ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1999. – № 11 (513). – С. 47.

⁴⁷⁹ Завадская Е. В. Эстетические проблемы живописи старого Китая. – М.: Искусство, 1975. – С. 215.

⁴⁸⁰ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.

⁴⁸¹ Морозов Л. Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.

⁴⁸² Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – С. 36.

⁴⁸³ Ата-Мурдова Ф. А. Эволюция генетических систем мозга в популяциях человека и практические аспекты проблемы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 216–229.

⁴⁸⁴ Петров М. К. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – С. 89.

⁴⁸⁵ Шипов Г. И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии. – М.: Наука, 1997. – 450 с.

⁴⁸⁶ Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.

⁴⁸⁷ Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе). – Новосибирск, 1993. – 420 с.

⁴⁸⁸ Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958. – Т. 5. – С. 110.

⁴⁸⁹ Хоружий С. С. Род или нерод? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 53–68.

⁴⁹⁰ К. Євзлін: “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”.

⁴⁹¹ Павленко А. П. Бытие у своего порога // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

⁴⁹² Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960. – С. 141–155.

штучних ("жорстких", за словами В. В. Налімова⁴⁹³) 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 міфограми). Ця прадавня синкретична писемність була, як пише Ж. Дерріда, "переможена" лінійною, аналітичною писемністю⁴⁹⁴.

Тенденція до поширення мовної дипластії чи енантіосемії (двоїстості, парадоксальності смислів)⁴⁹⁵ 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 дискурсу⁴⁹⁶.

Цей стан речей можна проілюструвати постмодерністською парадигмою, яка виявляє процедуру подолання асиметрії категоріальних опозицій мови, такі як "світло-темрява", "добро-зло", що реконструює пра-мовний, цілісний рівень освоєння світу людиною. Зазначена парадигма також передбачає таку когнітивну ситуацію, коли взаємодіють на рівних автономні філософські дискурси (феноменологічний, герменевтичний, екзистенціалістський, граматологічний, психоаналітичний, семасіологічний, деконструктивістський та ін), а сам постмодерн концентрує свій інтерес на вивченні "невизначеностей", "амбівалентностей", "дуальностей", "доповненостей", "нерозрешимостей", на з'ясуванні меж контрольованої точності, на дослідженні конфліктів та граничних явищ, на розробці теорії катастроф, біфуркацій, спонтанних порушень симетрії, що є предметом вивчення синергетики. При цьому, як вважає Ж. Ліотар, змінюється статус самого знання, самої парадигми мислення, яке постає парадоксальним, багатозначним, "сутінковим", цілісним, синергетичним. Тут бінарні опозиції мови (частина та ціле, внутрішнє та зовнішнє та ін.) більше не існують: їх протиріччя знімається, що відповідає головному завданню постмодернізму – деконструкції, за Ж. Дерріда, як *процедурі подолання асиметрії категоріальних опозицій мови*.

Цей важливий висновок ілюструється парадоксом логіки визначення: логічно визначити предмет – значить порівняти, співвіднести, зіставити його з якимсь іншим предметом, або предметами, що при своєму визначенні також піддаються такій же логічній процедурі порівняння, і так далі по ланцюжку.

Тому при визначенні предмета ми так чи інакше порівнюємо його з усіма предметами реальності, а в обсяг поняття предмета, що ми визначаємо, повинні входити характеристики всіх предметів реальності. Окреме слово, таким чином, так чи інакше несе в собі значення всіх слів мови й у цьому змісті є співмірним з усією дійсністю ("На початку було Слово, і Слово було в Бога, і Слово було Бог" (Откр. 1, 1–4)).

Тому всі слова мови виявляються потенційно (віртуально) тотожними одне одному стосовно понятійного обсягу. Цей висновок відповідає уявленню про світ як "семантичний універсум", організований за голографічно-фрактальним принципом⁴⁹⁷. Однак розглянута тотожність не усвідомлюється людиною і, ймовірно, може бути зафіксована тільки на рівні її інтуїтивних прозрінь та рівні так званих змінених станів свідомості. На цьому рівні всі лексичні одиниці всіх мов взаємототожні і мають нескінченний понятійний обсяг, що виражається в категорії Логосу.

У плані загальнокультурного розвитку означений процес еволюції мови йде від міфу до теорії, а від неї до синтезу міфологічного та теоретичного. Можна сказати, що людина, як на світанку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та опановує їм у функціональній сфері правої півкулі, формуючи міфологічну реальність⁴⁹⁸, виробляючи цілісне бачення світу та розвиваючи синтетичне знання, яке оперує міфологемами, які при аналізі сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей. Тобто мова міфу, в котрому світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ 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 воедино⁴⁹⁹, – ця мова міфу на сучасному рівні науки може одержувати наукову інтерпретацію, коли еволюція людства немовби повертається до своїх витоків, але на більш вищому щаблі розвитку. За цих умов те, що у межах міфу існує злитно і не підкоряється принципу причини-наслідку (тобто принципу класичного лінійного

⁴⁹³ Налімов В. В. Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков). – М.: Наука, 1974. – 146 с.; Налімов В. В., Дрогалина Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал, т. 5, № 6, 1984. – С. 111–122; Налімов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В. В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91; Налімов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налімов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

⁴⁹⁴ Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33–37.

⁴⁹⁵ Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – С. 79.

⁴⁹⁶ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.; Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.; Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

⁴⁹⁷ Налімов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.

⁴⁹⁸ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

⁴⁹⁹ Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с. – С. 653–654.

детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представлено як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ виявляються існуючими від віку у згорнутій міфічній формі, асоціативно-метафорично організований, здатний трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства].

Література також еволюціонувала від симетрії до асиметрії, а потім – до їх синтезу. Для симетрії характерний період цілісного міфологічного відображення дійсності (принцип “все у всьому”, чи “ціле перше частин”), який породжує епічну літературу⁵⁰⁰. 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”⁵⁰¹, а для мисливця зовнішня природа була “злита зі звіром”⁵⁰². “Для первісної свідомості все космологізовано, оскільки все входить до складу космосу, який створює вищу цінність всередині міфопоетичного універсуму”⁵⁰³. “У міфу, – наголошував С. М. Булгаков, – йдеться не про відчужені поняття, а про самі реальності”⁵⁰⁴, 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”⁵⁰⁵. У міфі сакрально-синкретична дія сполучається з культово-ритуальною (практико-перетворюючою) дією⁵⁰⁶, 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”⁵⁰⁷.

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 приміс”⁵⁰⁸, 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 взаємо зливаються⁵⁰⁹. Таке “наївне сприйняття природи і культури в їх єдності характерно і для дитячого мислення”⁵¹⁰.

Далі має місце процес розщеплення симетрії і література епосу поділяється на два напрямки – ліричне (емпатійне, 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”⁵¹¹. Для додіалогічного спілкування характерна егоцентрична (антидіалогічна) мова дитини, про що пише Ж. Піаже (розвиток, згідно з Ж. Піаже, – це чергування головних механізмів розвитку, – асиміляції та акомодатії⁵¹²). 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) 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

⁵⁰⁰ Тимофеев Л.И. Основы теории литературы / Л.И. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1976. – С. 347.

⁵⁰¹ Lukacs G. A heidelbergi muveszettelozogias es esztetika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.

⁵⁰² Фрейдберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейдберг. – М.: Наука, 1978. – С. 19.

⁵⁰³ Топоров В.Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд / В.Н. Топоров // Очерки естествонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 14.

⁵⁰⁴ Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения / С.Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.

⁵⁰⁵ Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – С. 433.

⁵⁰⁶ Байбурин А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А.К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1985. – С. 4–19.

⁵⁰⁷ Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения / С.Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.

⁵⁰⁸ Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – С. 6.

⁵⁰⁹ Голосовкер Л.Э. Логика мифа / Л.Э. Голосовкер. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – 217 с.; Lukacs G. A heidelbergi muveszettelozogias es esztetika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.

⁵¹⁰ Найсен У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найсен. – М.: Прогресс, 1981. – С. с. 147–178.

⁵¹¹ Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.

⁵¹² Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Наука, 1969. – 289 с.; 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.

для Заходу був акт християнізації світу, започаткований у сфері онтології Христа, котрий став "особливою з'єднуючою ланкою між земним та потойбічним світом"⁵¹³. 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. 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"⁵¹⁴. 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 імен, 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"⁵¹⁵, а Ф. Перлз відмічав, "тривога – це пролом між тоді і тепер"⁵¹⁶.

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 дійсності⁵¹⁷.

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 фізики⁵¹⁸. 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 носіїв⁵¹⁹. 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 відповідно⁵²⁰.

Схема розвитку літератури подібна до схеми **розвитку історії** як науки (історіографії). Споконвічно історія писалася в руслі міфо-епічного відбитка дійсності, коли сакрально-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 народжується 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, катастрофи⁵²¹.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується у сюжетних лініях художніх творів, зокрема у структурі чарівної казки, що відкриває "широкі перспективи для встановлення типових

⁵¹³ Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с.

⁵¹⁴ Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – С. 3-35.

⁵¹⁵ Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – С. 60.

⁵¹⁶ Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143-164.

⁵¹⁷ Бальмонт К.Д. Горные вершины. Сб. статей, кн. 1. / К.Д. Бальмонт – М.: Гриф, 1904. – С. 76.

⁵¹⁸ Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

⁵¹⁹ Проблемы общей теории перевода. – Таллин: Валгус, 1988. – С. 31-33.

⁵²⁰ Апресян Ю.Л. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Л. Апресян. – М.: Наука, 1974. – С. 6-163.

⁵²¹ Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям / С.Г. Кара-Мурза. – Київ: Оріяни, 1998. – С. 38.

структур історичних подій”⁵²². 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 кінцівку⁵²³. Дана схема повністю відповідає універсальній парадигмі розвитку, руху, який є фундаментальним засобом існування матерії.

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 правопівкульовим⁵²⁴. 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"⁵²⁵.

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.⁵²⁶. Потім має місце процес диференціації видів мистецтв який змінюється фазами їх синтезу (сценічного, екранного та ін.). Окрім цього, в XIX–XX сторіччях очікується момент "тотального з'єднання" мистецтв.

Тут можна говорити про два етапи розвитку мистецтва, культурний та цивілізований, коли для цивілізації характерним є футурологічне мистецтво, а для культури – символічне⁵²⁷. У кінцевому підсумку ми маємо синтез культури та цивілізації⁵²⁸.

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"⁵²⁹.

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 наводить 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 постренесанського бароко 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 вигляді Космосу і Хаосу"⁵³⁰.

⁵²² Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.; Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.; Пропп В.Я. Морфология сказки. Изд. 2-е. / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1969. – 168 с.

⁵²³ Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.

⁵²⁴ Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

⁵²⁵ Дилигенский Г. Г. "Конец истории" или смена цивилизаций // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 29–42.

⁵²⁶ Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – С. 146–163.

⁵²⁷ Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – С. 168.

⁵²⁸ Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Межд. центр Рерихов, 1994. – С. 111.

⁵²⁹ Радъярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радъярд. – М.: Ваклер, 1995. – С. 233.

⁵³⁰ Волошин А.В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве / А.В. Волошин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213–246.

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. Фейєрабенд, 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 змішання карти з теорією характерно для історії науки”⁵³¹.

Можна сказати, що “наукове дослідження необхідно включає в себе три ступені, з яких два перших – чуттєво-конкретний і абстрактно-логічний – суперечать один одному, а на третьому – духовно-практичному, ця суперечність знімається”⁵³². 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 [26].

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.

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, рухливими, “плинними” поняттями⁵³³. 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 відображає момент часткової тотожності, що об’єктивно притаманна речам, оскільки будь-яка річ є єдністю тотожності та різниці, стійкості та мінливості”⁵³⁴. А. С. Богомолів вважав, що закон протиріччя в формальній логіці слід розуміти як граничний випадок закону єдності та боротьби протилежностей⁵³⁵, а С. Б. Церетелі (перу якого належить вислів “Істина – це єдність протилежностей”) писав, що “формально-логічний вивід є однобічністю діалектичного”⁵³⁶.

Універсальну парадигму розвитку 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. 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 протилежність⁵³⁷. 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 вихідного 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

⁵³¹ Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – С. 17.

⁵³² Обухов В. Л. Сущность триадической формы закона отрицания отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 57.

⁵³³ Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – С. 316.

⁵³⁴ Нарский И. С. Западноевропейская философия XIX века. – М., 1976. – С. 168.

⁵³⁵ Богомолів А. С. “Летящая стрела” и закон противоречия // Философские науки. – 1964. – № 6. – С. 155.

⁵³⁶ Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – С. 22.

⁵³⁷ Морозов В.Д. О диалектическом отрицании и отрицании отрицания / В.Д. Морозов // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 132.

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"⁵³⁸.

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.

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 ґносеологічний 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"⁵³⁹. 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 (І.З. Цехмістро). Таким чином, як писав В. Гейзенберг, розвиток фізики останніх років, якщо порівняти його з античною філософією, здійснює поворот від Демокрита до Платона⁵⁴⁰.

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"⁵⁴¹), до класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами, яка змінюється "нечіткою" математикою сучасності⁵⁴², яку називають "неперервною математикою". З позиції класичної математики всі викладки вищої "нечіткої" математики, яка використовує операції з 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. Культивувався 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 відновленою. Потім у фізиці поширюється поняття континууму, який характеризується неперервними перетвореннями, тобто людство повертається до принципу континуальності, цілісності. Потім 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.

⁵³⁸ Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 18-19.

⁵³⁹ Омеляновский М. Э. Диалектика в современной физике. – М.: Наука, 1973. – С. 182.

⁵⁴⁰ Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – С. 36-37.

⁵⁴¹ Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.; Дорошкевич А. Народная математика // Е.В., № 8, 1929. – С. 152-167.

⁵⁴² Заде П. А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 34-56.

Медицина виявляє певні етапи розвитку, про що пише С. Цвейг⁵⁴³, коли вказує, що спочатку явище хвороби пов'язане з релігійним почуттям, коли хвороба розумілася як така, котра посилялася 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 нервів, при повному душевному спокою та діловитості". Врешті-решт, органічний та психічний напрямки лікування починають зближатися⁵⁴⁴.

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" клятиви та свідчення. Тут панували уявлення про загадковий зв'язок між ними, між знаком та денотатом, а маніпулювання знаками було тотожним до маніпулювання елементами світу⁵⁴⁵. Юридичний доказ як явище з'явився пізніше, коли отримало розвиток математичне доведення. Скажемо про певну еволюцію у стосунках між засудженими і їх суддями, про що ми можемо прочитати у Т.Мана⁵⁴⁶. У часи інквізиції (як у середні віки, так у середині XX ст.) існувала певна гармонія між засудженими та суддями, коли перші легко визнавали всі свої "гріхи". Сучасний стан юриспруденції передбачає існування певної прірви між двома боками судового процесу. В майбутньому, як ми вважаємо, принцип покарання буде міститися усередині людини.

У галузі **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: *в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкуль*⁵⁴⁷.

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 положеннях⁵⁴⁸: 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 другого – 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

⁵⁴³ Цвейг С. Врачевание и психика. Ф.Месмер, М.Беккер-Эдди, З.Фрейд / С.Цвейг. – СПб.: ТсОО "Гамма", 1992. – 240 с.

⁵⁴⁴ Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш.Тхостов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 1. – С. 3–16.

⁵⁴⁵ Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 15-24.

⁵⁴⁶ Манн Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960, т. 5. – С. 135.

⁵⁴⁷ Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

⁵⁴⁸ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 29.

якості "епістемологічного доступу" до будь-якого поняття⁵⁴⁹. Як писав М. О. Бердяєв "філософія починає з боротьби проти міфу, але закінчує вона тим, що приходить до міфу як до вінця філософського пізнання"⁵⁵⁰.

Таким чином, пізнання світу передбачає інтеграцію наукового-теоретичного та релігійно-міфологічного, що виявляє Істину. У ній з'єднуються протилежності та формується дипластія⁵⁵¹ (притаманний лише людській свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі. Загальною теоретичною базою для інтеграції наукового та міфологічного світосприйняття може бути універсальна парадигма розвитку, яка дозволяє репрезентувати цілісну картину світу та виявляється теоретичним підтвердженням філософського принципу єдності світу.

Синтез науки і релігії, який виявляється у зазначеному процесі, 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 репрезентувати у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, суб'єкт і об'єкт). Відтак, розвиток системного явища реалізується як певний його рух, який окреслює три етапи.

I. Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. 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 тут постають єдиним неподільним комплексом.

II. На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний 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.

III. 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. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип синтезу науки і релігії. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними⁵⁵². Таке поєднання, як вважає І. Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу⁵⁵³.

Загалом, *універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних феноменів нашого світу*, що дозволяє проводити узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах⁵⁵⁴. Як пише

⁵⁴⁹ Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.; Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

⁵⁵⁰ Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – С. 232.

⁵⁵¹ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 10.

⁵⁵² Тоффлер А. Футуришок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – С. 204–205.

⁵⁵³ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.

⁵⁵⁴ 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. Леонтьєв). Загалом, виокремлюють такі види діяльності, як гра, навчання, пізнання, мислення, праця, спілкування, мовленнєва діяльність та ін. (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв 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* фе-

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 відчути 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 життя⁵⁵⁵.

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.

Слід сказати, що розглянута нами вище парадигма історичного розвитку людства відповідає підходу синергетики до аналізу процесу руху, розвитку, якій виявляє взаємний *перехід речовинного (дискретно-асиметричного) та польового (континуально-симетричного) аспектів матерії*⁵⁵⁶.

У зв'язку із вище викладеним матеріалом можна говорити про **соціально-економічні моделі розвитку людства**, які випливають з аналізу історії як лінійно-діахронічного явища. Людина реалізується перш з все як історична сутність. Але найпершою реальністю для людини є вона сама. Окрім того, людину робить людиною здатність мислити. Ось чому основним питанням для мислячої істоти є питання про саму себе і власне існування в контексті його сенсоутворюючого аналізу. Пізнати ж себе як особистість не пізнаючи історичного підґрунтя свого буття людина не може, бо особистість є сукупністю суспільних відносин, а сама людина, відзначає Н. Аббан'яно, народжується та формується як особистість саме завдяки історії, що випливає з напруги між поточним, минулим часом та вічністю⁵⁵⁷.

Історія, здається, є ірраціональною сутністю. Як писав Гегель, єдиний урок, який люди добувають з історії – той, що люди ніколи не здобувають жодних уроків з історії. Чому ж ми завжди сліпі як до своєї особистісної, так і до соціальної історії? По-перше, тому, що ми почасти не бачимо ясних моделей соціальної динаміки, що змінюють одна одну та формують історичний континуум. Ми зазвичай не розуміємо причинно-наслідкового зв'язку в ланцюгу історичних подій, не усвідомлюємо, що історія не є інвентарним набором випадкових подій, але сутністю, яка підлягає цілій низці законів. По-друге, все, що

номен) → **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).

⁵⁵⁵ Фромм Е. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – С. 217-219.

⁵⁵⁶ Бронский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2001. – С. 3-5.

⁵⁵⁷ Abbagnano N. La struttura dell'esistenza. – Torino, 1939.

відбувається, або будь-коли відбувалося, людина може свідомо уявити собі лише тоді, коли вона пов'яже все це зі своїм власним досвідом. Тобто, людина сама є критерієм історичних подій, які вона сприймає через призму своєї особистості. Наше завдання, таким чином, полягає в тому, щоб, з одного боку, описати основні моделі соціальної динаміки, "котрі з упертістю та нещадно виникають як в самому історичному процесі, так і в щоденному житті"⁵⁵⁸. З іншого боку, ми маємо зв'язати дану соціальну динаміку з особистісною динамікою людини, привести до певної концептуальної єдності дві сторони нашого існування – внутрішню, індивідуально-особистісну та зовнішню, соціально-історичну. Наш аналіз особистісно-соціальної динаміки базується на концептуалізованій нами в результаті філософського аналізу діалектики симетрії-асиметрії універсальній моделі розвитку, та на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Одним з гносеологічних наслідків філософського принципу єдності світу є те, що індивідуально-особистісна та історико-культурологічна сторони людського буття методологічно ізоморфні, а історія людини в принципі ідентична історії всього людства. Певний натяк на схожість особистісної та соціальної схем розвитку нам дає біогенетичний закон Е. Геккеля, що фіксує симетричність онто- та філогенезу в стадії ембріогенезу. Даний закон було перенесено на процес онтогенетичного розвитку людини Г. Холлом, який намагався довести зв'язок між історичним та індивідуальним розвитком⁵⁵⁹. Цей зв'язок у сучасній науці простежено ще недостатньо, хоча в межах трансперсональної психології виявляється певна кореляція між онто-, філо- та ембріогенезом⁵⁶⁰.

Слід визначити, що єдність фізичного, духовного та історико-культурологічного аспектів людського буття не є одкровенням для науки про людину та суспільство. Так, французькі просвітителі висунули постулат про історичний універсализм, розробили вчення про історію як вираз універсальної природи людини. А. Тюрго писав, що людський рід, подібно до будь-якого індивіду, має власний стан дитинства та свій прогрес. Принцип антропності соціуму та космосу, який тут відстоюється, притаманний древнім вченням Сходу та Заходу (де стверджується єдність макро- та мікрокосму), визнаний сучасною космологією. Даного принципу дотримувались численні мислителі, починаючи з Платона. 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. Тейяр де Шарден доводить ідентичність розвитку окремих цивілізацій, людини та законів біологічної еволюції⁵⁶¹. Трактатування проблеми людини, що впливає з визнання "рівноправності" природного та соціального притаманна й психоаналізу. Ж. Лефевр показав, що за політико-ідеологічною, "подійною" історією приховано її глибинне джерело – підпорядкована особливим законам динаміка колективної ментальності⁵⁶². 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 процесів⁵⁶³. Цікаво, що динаміка генетичного та суспільно-історичного розвитку людства виявляється практично тотожною, коли спостерігається злиття потоків еволюційного та історичного часу⁵⁶⁴. Дослідження в галузі трансперсональної психології свідчать про те, що історія людства виявляється онтологічно прозорою для окремої особи⁵⁶⁵. Все це переконує в тому, що вивчаючи людину та історію, кожний дослідник, як вважає А. Лоренцер, має керуватися завданням охопити одночасно сторону суспільних умов та сторону індивідуальних потягів, запобігаючи розчиненню однієї з них у невизначеності⁵⁶⁶.

Розглянемо **концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини**. Півкулі (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору та часу⁵⁶⁷) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їх функціями так чи інакше пов'язані такі сторони людської істоти, як механізми цілепокладання та пошуку (вибору) способів досягнення цілей, енергетична та інформаційна регуляція поведінки⁵⁶⁸, фази сну, емпатія і рефлексія, екстраверсія і інтроверсія (властивості, що співвідносяться зі статевим диморфізмом), повільні та швидкі потенціали мозку, свідомість та безсвідомість, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальні системи, сила та слабкість нервових процесів, їх лабільність та інертність,

⁵⁵⁸ Анчел Е. Мифы потрясенного сознания. – М.: Политиздат, 1979. – С. 83.

⁵⁵⁹ Давыдов В. В., Зинченко В. П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 2. – С. 34–41.

⁵⁶⁰ Гроф С. За пределами мозга. 2-е изд. – М.: Изд. Трансперс. инст., 1993. – 504 с.

⁵⁶¹ Тейяр де Шарден Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

⁵⁶² Lefebvre G. La naissance de l'historiographie. – P., 1971.

⁵⁶³ Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 53–60.

⁵⁶⁴ Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 164–171.

⁵⁶⁵ Гроф С. За пределами мозга. 2-е изд. – М.: Изд. Трансперс. инст., 1993. – 504 с.

⁵⁶⁶ Lorenzer A. Spracherstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. – Frankfurt/M., 1973. – S. 117.

Lorenzer A. u. a. Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. – Frankfurt/M., 1971. – S. 16.

⁵⁶⁷ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

⁵⁶⁸ Ананьев Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.

збудження та гальмування, “Я” та “не-Я”, ерготропні та трофотропні функції організму, симпатична та парасимпатична ланки вегетативної нервової системи та ін.⁵⁶⁹

Слід сказати, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смысловий контексти відображення дійсності, “пробуджуючи” до життя такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія⁵⁷⁰. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-смыслового контексту відображення оточуючого світу та “пробуджує” до життя науку та філософію.

В онтогенезі людини та у процесі розвитку культури в цілому простежується закономірність – еволюція мови йде від знаку природного до знаку штучного, від синкретизму – до аналітизму, а від них – до нового рівня мовної комунікації, яка потребує використання нелінійних форм писемності та мислення. У стані функціональної активності правої півкулі, яка притаманна релігійно-міфологічному світосприйняттю, 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.

Треба відмітити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої досягається у зрілому віці. Потім, у процесі старіння організму півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється у дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу (що є, певною мірою, акме-синергетичним ідеалом).

Лівопівкульовий та правопівкульовий стани людського організму можна співвіднести з двома полярними станами матерії – речовиною та полем, з двома детерміністськими факторами, концептуалізованими в межах принципів лінійного та циклічного детермінізму, а також з такими аспектами всесвіту, як єдине та множинне, синхронічне та діахронічне. Можна сказати, що півкульова динаміка відображає динаміку суспільства, природи та космосу в цілому, а людина та оточуючий її світ єдині.

Більш того, в цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: *в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкуль*⁵⁷¹.

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 інтеграції⁵⁷², що веде до певного рівня “метаінтеграції”⁵⁷³. 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.

Отже, існує, як вважає Ю.О. Урманцев, три типи мислення і осягнення буття людиною⁵⁷⁴: 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 узгоджуються⁵⁷⁵.

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

⁵⁶⁹ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – С. 44–53, 138.

⁵⁷⁰ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

⁵⁷¹ Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

⁵⁷² Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.

⁵⁷³ 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.

⁵⁷⁴ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

⁵⁷⁵ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

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 асиметрії⁵⁷⁶:

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
ДОСТОЙНСТВА	
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
НЕДОЛІКИ	
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 навчання⁵⁷⁷, а експерименти переконують, що активізація правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульового аспекту психічної діяльності⁵⁷⁸.

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 передує 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"⁵⁷⁹. Наголосимо, що цей тип мислення "вирастає" 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

⁵⁷⁶ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с. – С. 496.

⁵⁷⁷ Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання. Головні проблеми сучасної української школи / Б. Степашин // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 40–44.

⁵⁷⁸ Russell P. The Brain Book / P. Russell. – N. Y.: Penguin Books, 1979. – 270 p. – P. 55.

⁵⁷⁹ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 152, 229.

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 кожному конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил"... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем" ⁵⁸⁰), 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 ⁵⁸¹. 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 правопівкульовим 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" ⁵⁸², 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 ⁵⁸³).

Тут цікавими можуть бути результати дослідження процесу наслідування у дітей (В.К. Вілюнас, 1990, с. 150), які проводили Й. Раншбург та П. Поппер ⁵⁸⁴, де 6-річні діти детально копіювали поведінку експериментатора тільки у тому випадку, коли він попередньо встановлював з ними дуже теплі стосунки, тоді як без цієї умови дії експериментатора вони повторювали у протилежному напрямі, немов би наслідуючи навпаки.

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), 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 ⁵⁸⁵.

Можна виділити щонайменше чотири наріжні стани психіки людини (які втілюються в історичних процесах) у контексті півкульової динаміки: правопівкульовий та лівопівкульовий, а також фази взаємного переходу цих станів один в одного, при якому спостерігається, з одного боку, розщеплення півкульової симетрії (перехід від "правого" до "лівого"), а з другого – зворотний процес нівелювання

⁵⁸⁰ Прангішвілі А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангішвілі. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с. – С. 78.

⁵⁸¹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

⁵⁸² Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухова Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухова. – Харьков : Регион-инфор, 1999. – 252 с.

⁵⁸³ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.; 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.; Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии : от понимания к технологии: учеб. пособие / Л.Я. Дорфман. – М.: Academia, 2005. – 287 с.

⁵⁸⁴ Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. – М.: Мир, 1983. – С. 83

⁵⁸⁵ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 35.

досягнутої асиметрії (перехід від "лівого" до "правого"). Четвертим станом можна вважати півкульовий синтез, коли півкулі функціонально синхронізовані та є єдиним цілим. Дані чотири об'єктивні стани відображені в сфері суб'єктивного формально-логічного аналізу суб'єкт-об'єктних відносин. Відносини між суб'єктом та об'єктом виявляють *чотири можливих формально-логічних "переваги"*: 1) або об'єкт є первинною реальністю; 2) або суб'єкт; 3) ні суб'єкт, ані об'єкт; 4) і суб'єкт, і об'єкт. У буддизмі ця четверинність втілена в діалектичній установці, що має назву "чотири альтернативи"⁵⁸⁶, які співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя, що виступає концептуальною підставою будь-якого розвитку та руху, який, у свою чергу, є основним атрибутом та способом існування матерії: *тотожність (і суб'єкт, і об'єкт) – відмінність (об'єкт – суб'єкт) – протилежність (ні суб'єкт, ані об'єкт)*.

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 і та, і друга; 4) ні та, ні інша⁵⁸⁷. Чотири фундаментальні стани можна співвіднести з чотирма основними ізомеріями (симетріями)⁵⁸⁸, що розглядаються системним аналізом: просторовою, часовою, динамічною, субстанціональною, які, очевидно, співвідносяться й з іншими четверинними координатами буття, такими як чотири принципи логічного мислення, чотири групи математичних аксіом, чотири речовинні стани, чотири фундаментальні типи фізичної взаємодії. П. О. Сорокін виділяє чотири типи суспільних стосунків, Платон – чотири форми державності, а В. А. Карташев – аналізує чотири типи систем⁵⁸⁹, які прямо співвідносяться з чотирма типами пристосувальних реакцій будь-якого організму: 1) змінювання себе з метою пристосування до середовища; 2) змінювання середовища в процесі пристосування до нього; 3) єдність першого й другого станів (стан півкульової функціональної синхронізації); 4) ні те, ані друге, стан поглиблення півкульової синхронізації й вихід до взаємного гасіння 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: автоагресія, агресія на оточення, втеча від афективної ситуації, розряд афекту в "спектакль". Дані реакції співпадають і з чотирма типами соціальних стосунків згідно П. О. Сорокіну⁵⁹⁰, а також з чотирма психотипами людини, в основі яких, як вважає П. В. Симонов, лежать нормальні особливості функціонування структур головного мозку, порушення котрих призводить до чотирьох головних типів неврозів (неврастенія, психастенія, істерія, невроз нав'язливих станів)⁵⁹¹. Можна виділити *основні соціальні модули*, які співвідносяться з *чотирма типами політичних сил*: *правими* (що характеризуються лівопівкульовим прагненням до соціальної асиметрії, їх лозунгом є "свобода для кожного", тобто стан соціальної дискретності), *лівими* (що характеризуються правопівкульовим прагненням до соціальної симетрії – "справедливість для всіх", тобто стан соціальної єдності, континуальності), *центристами*, які інтегрують позиції правих та лівих. Четвертою політичною силою можна було б назвати рух "наплювистів", котрі ігнорують будь-яку політичну позицію. Прототипом правих, лівих та центристів можуть служити три мети Великої французької революції – свобода, рівність, братерство. Остання мета характеризує центристів, які прагнуть примирити принципи свободи й рівності, бо саме на основі братерства (спорідненості) досягається суспільна рівновага прагнень до свободи й рівності всіх членів суспільства. Це ілюструється первісно-общинною родовою суспільно-економічною формацією – "злитим комунізмом".

Таким чином, соціально-особистісна динаміка є сутністю, що відображає загальну закономірність розвитку людини та суспільства, пошуками котрої зайняті вчені і без якої не може бути соціології як науки. "Закономірне повторювання суспільних явищ, – пише М. А. Кассиль, – сутнісна тотожність різноманітних в зовнішній видимості історичних епох, неминучість певної послідовності розвитку подій – без цих передумов науковий підхід до вивчення суспільства не може утвердитись"⁵⁹². Тут можна

⁵⁸⁶ Дюмулен Г.. История дзен-буддизма. Индия и Китай. – СПб., Орис, 1994. – С. 234–235.

⁵⁸⁷ Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993. – С. 89–105.

⁵⁸⁸ Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю. А. О значении основных законов преобразования объектов-систем для биологии // Биология и современное научное познание. – М.: Наука, 1980. – С. 121–143; Урманцев Ю. А. О природе правого и левого (основы теории дисфакторов) // Принцип симметрии. – М.: Наука, 1978. – С. 180–195.; Урманцев Ю. А. Опыт аксиоматического построения общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник, 1971. – М.: Наука, 1972. – С. 128–152.; Урманцев Ю. А. Симметрия // Пространство, время, движение. – М.: Наука, 1971. – С. 126–146.; Урманцев Ю. А. Симметрия Природы и природа симметрии. – М.: Мысль, 1974. – 229 с.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления. – Пушино, 1988. – 79 с.

⁵⁸⁹ Карташев В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. – М.: Прогресс-Академия, 1995. С. 336.

⁵⁹⁰ Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

⁵⁹¹ Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.; Симонов П. В. Корово-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.; Симонов П. В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал Высшей нервной деятельности, вып. 2, т. 47, 1997. – С. 320–328; Симонов П. В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознании // Бессознательное. Многообразие видения. Т. 1. – Новочеркасск: САГУНА, 1994. – С. 60–68.; Симонов П. В. Созидющий мозг. Нейробиологические основы творчества. – М.: Наука, 1993. – 215 с.

⁵⁹² Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – С. 49.

говорити про "теорію історичних аналогій", яка доводить, що історія виявляється гармонійною сутністю⁵⁹³. 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 тотожні⁵⁹⁴. Тобто має місце "збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об'єктивної реальності"⁵⁹⁵, коли, як писав Гегель, речі та мислення про них співпадають, а буття виявляється тотожним свідомості. Дане твердження не можна вважати голосливим. 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 в психіці відіграє провідну роль⁵⁹⁶. 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.

Щодо *індивідуально-особистісної динаміки*, то вона вивчена сучасною наукою достатньо глибоко. Як пише М. І. Стеблін-Каменський, "процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральна лінія розвитку людської свідомості"⁵⁹⁷. Дана лінійна діахронічна схема формування свідомості та самої особистості доповнюється циклічною синхронічною схемою, коли розвиток людини виявляє циклічність щонайменше на рівні онто- та філогенетичного розвитку півкуль головного мозку, які є вищим психічним регулятором її поведінки. Як ми писали, у людини півкулі витоково постають як функціонально симетричні (що функціонують за принципом правої півкулі), далі спостерігається процес зростання їх асиметрії, яка ближче до похилого віку починає нівелюватися та приходить у стан витокової симетрії, тобто розвиток психіки йде від правої півкулі до лівої, а від неї повертається до правої, чи, краще сказати, до їх синтезу.

Вищевикладене дозволяє диференціювати *моделі соціально-особистісної динаміки*, що змінюють одна одну в процесі онто- і соціогенезу, а також відображають загальну закономірність розвитку людини та суспільства, пошуками котрої зайняті вчені і без якої не може бути соціології як науки. Окреслимо розроблені нами у середині 90-х років XX століття *базові моделі соціальної динаміки* у послідовності їх історичного розгортання⁵⁹⁸.

1) Модель, що відображає зверхність правопівкульового ("чуттєвого", за П.О. Сорокіним) світорозуміння, що не відокремлює конкретного від абстрактного, внутрішнього від зовнішнього, символу від символізованої реальності, реального вчинку від магічного ритуалу, актуального від потенційного. В період панування першої моделі історичний час соціуму колообертається, що впливає з правопівкульового світосприйняття⁵⁹⁹, з фактору циклічного детермінізму (самодетермінації), з континуально-польової організації суспільства, про яку пише В.П. Казначеев⁶⁰⁰, з поширення "тангенальної енергії" за Тейяр де Шарденом⁶⁰¹.

2) Модель, що відображає домінування проміжного стану переходу від правопівкульового модусу, в межах якого починається історія, коли деякі незвичайні події "ламають" циклічний патріархальний (у людини – внутрішньоутробний) спосіб життя первісної общини й призводять до розпаду міфологічної реальності. Актуалізується стан "гріхопадіння", бунту, котрий, як писав А. Камю, виникає в соціумах, що відпали від священного й занурені в "десакралізовану" історію⁶⁰². "При переході від міфологічної організації суспільного життя замкнені цикли подій розмикаються й перетворюються в незворотні ланцюги"⁶⁰³, що сприяє формуванню особистості як лінійної, дискретної лівопівкульової сутності, котра постає колосальним нагромадженням найрізноманітніших актів, що розташовані в часі. У

⁵⁹³ Шубин А. Гармония истории: Введение в Теорию исторических аналогий. – М., 1992. – 342 с.; Власюк В. И. Идеализм современного материализма. Основы теории общественного развития. – М.: ИПА, 1994. – 448 с.; Пантин В. И. Циклы и ритмы истории. – Рязань, 1996. – 157 с.

⁵⁹⁴ Леві-Строс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 536 с.

⁵⁹⁵ Столяров В. И. Диалектика как логика и методология науки. – М.: Политиздат, 1975. – С. 86–90.

⁵⁹⁶ Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. – С. 34–45.

⁵⁹⁷ Стеблін-Каменський М. И. Миф. – М., 1976. – С. 90 и сл.

⁵⁹⁸ Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара : монографія / О.В. Вознюк, О.Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.;

⁵⁹⁹ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

⁶⁰⁰ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. - Новосибирск: Наука, 1991. – С. 120–123.

⁶⁰¹ Тейяр де Шарден Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

⁶⁰² Камю А. Бунтующий человек. – М., 1990.

⁶⁰³ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек, № 3, 1995. – С. 36–51.; Элиаде М. Космос и история. – М.: Прогресс, 1987; Топоров В. Н. О космологических источниках раннеисторических описаний // Труды по знаковым системам. – Тарту: Изд. ТГУ, 1973. – С. 122–123.; 251. Топоров В. Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд // Очерки естественнонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 8–40.

межах цієї другої моделі проміжного стану переходу від правого до лівого соціального модусу актуалізується дихотомічна суспільна реальність, що виявляє амбівалентне існування індивіда, розвиток процесів індивідуалізації і соціально-політичної, культурно-економічної поляризації з усіма наслідками, що з цього випливають. Характерна поява певних суспільно-політичних поглядів, які характеризують сутність другої моделі. Р. Жерар вважав, що соціальний лад виникає через війну всіх проти всіх в результаті "жертвеної кризи", коли приноситься так звана "заміщаюча жертва". М. Хоркхеймер пише, що на зміну панування природи через магію людина починає підкоряти природу через працю, при цьому панування над зовнішньою природою потребує зміни внутрішньої сутності людини, викорінювання всього природного, формування твердої самості, що націлена на владу та володіння. Людина ж тут постає як "біологічно недостатня істота" ⁶⁰⁴.

3) Модель, що відображає зверхність лівопівкульового абстрактно-логічного ("надчуттєвого", за П. О. Сорокіним), інструментального, дискретно-речовинного, атомарного стану людини та суспільства, який характеризується завершенням процесу соціалізації, розвитком індивідуально-особистісного аспекту людини, соціальною поляризацією, поширенням "радіальної енергії", за Тейяром де Шарденом.

4) Модель, що відображає зверхність проміжного стану переходу від класового поляризованого, дихотомічного, лівопівкульового модусу до правопівкульового модусу, коли маятник соціальної динаміки починає переміщуватись назад до початкової позиції свого руху. На цьому етапі виявляються умови для концептуалізації вчення діалектичного матеріалізму, котрий, як визначав Г. В. Плеханов, "прагне усунення класів, він і з'явився тоді, коли це усунення стало історично необхідним" ⁶⁰⁵. З'являються численні утопічні доктрини, що винаходять гармонічні суспільства, де, як пише Т. Кампанелла, стирається різниця між "моє" та "твоє", і де, як бачимо, панує правопівкульове цілісно-емпатійне світорозуміння. Починає з новою силою лунає християнська проповідь загальнолюдського братерства (Ф.Р. Ламенне, Ч. Кінгслі), розповсюджується переконання в необхідності побудови розумного суспільства, що опирається на "рівність природних прав" всіх людей (Мореллі, Г. Б. Маблі), розробляються проекти щодо общинного патріархального комунізму, які принадають назад до природи (Ж. Мел'є, Ж. Ж. Руссо), до "вічного миру" (Кант, Еразм Роттердамський). Починають циркулювати ідеї комунізму, що закликають до гармонії між людиною та суспільством, до перетворення людства у єдину сім'ю ⁶⁰⁶. Одержує розвиток рух "масонства", коли, як пише А. Н. Пипін, у книзі "Руське масонство" (1916), "...благородні серця були втомлені безплідною ворожнечею; всюди лунає заклик до загальної терпимості та любові до ближнього. Локк і великі англійські дієти відкрито заперечували церковні поняття, що панували, та шукали так званої природної релігії, в якій людина, що задоволена простим шануванням Творця, одержує істину... із свого людського розуму". На цьому проміжному етапі від лівого до правого соціального модусу найбільш чітко виявляється двоїстість прагнень людини, що, як писав Т. Адорно, поривається одночасно до марення та жорстокості, до покірності та насильства ⁶⁰⁷. Людина цього проміжного етапу спрямовується, як писав К. Юнг, з одного боку до індивідуалізації, відокремлення та самоусвідомлення, а з другого – у неї виявляється потяг злитися з чимось більшим ⁶⁰⁸. З одного боку, людина і соціум не проти набутти свободи та самовизначитися, а з другого, – як пише Е. Фромм у книзі "Втеча від свободи", – людина біжить від свободи, прагнучи звільнитись від свого "Я" як інструменту відповідальності та вільного вибору ⁶⁰⁹. Г. Зіммель писав, що інтелектуалізація суспільства супроводжується переходом людини до стану раціональної "одномірності" ⁶¹⁰. Людина стає істотою, "нездатною до самоцільних дій" (до дій без причини), тобто до циклопричинного існування. Виявляється явище "технологічної людини". Людина стає індивідуумом, змінюється її ставлення до смерті, яка виштовхується у сферу безсвідомого, народжується образ дитини як сутності привілейованої, що володіє відмінним від дорослих світоглядом. Постає питання "нещирості" людських відносин, що, як писав Г. Марсель, є продуктом не соціальних обставин, а наслідком забуття релігійно-морального виміру особистості ⁶¹¹. Відчувається процес дезінтеграції суспільства. Постає питання й про інтеграцію суспільства на ґрунті релігійних інститутів ⁶¹². Людина укладає "фаустівську угоду" з природою, коли підвищення матеріального стандарту може мати непередбачувані збитки ⁶¹³.

5) Модель, що відображає зверхність правопівкульового стану, що збагачений досягненнями цивілізації. У межах даної моделі в суспільстві укорінюються тенденції до соціальної ідентифікації, симетризації, що кристалізує цілісне симетричне тоталітарне суспільство, для якого характерні безсуб'єктивність його членів, самовідчуженість, стандартизація ціннісних норм та способу життя,

⁶⁰⁴ Gehlen A. Die Seele im technischen Zeitalter. – Hamburg, 1964.

⁶⁰⁵ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1956. – Т. 1, с. 693.

⁶⁰⁶ Вейтлинг В. Гарантии гармонии и свободы. – М., Л., 1962. – С. 496.

⁶⁰⁷ Adorno Th. a. others The Authoritarian Personality. – N. Y., 1950.

⁶⁰⁸ Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 133–150.

⁶⁰⁹ Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – С. 127.

⁶¹⁰ Зиммель Г. Конфликт современной культуры. – Пг., 1923.

⁶¹¹ Марсель Г. К трагической мудрости и за ее пределы // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

⁶¹² Маритен Ж. Краткий очерк о существовании и существующем // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

⁶¹³ Сен-Марк Ф. Социализация природы. – М., 1977. – С. 54; Печчеи А. Человеческие качества: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1980. - 302

потреба в причетності до найбільш впливової групи, тобто влади ⁶¹⁴. Кожний вчинок людини знову в деякій мірі уподібнюється магічному ритуалу, як це було в часи первісного комунізму, який відроджується на ґрунті індустріальної цивілізації й тоталізується. Всі форми соціального життя цього жорстко авторитарного, конвенціонального суспільства набувають "онтологічної щільності та самодостатності", що притаманна правопівкульовій реальності. "У конвенціональному стані суспільство наче замикається в єдиній моделі буття з остаточними функціональними та смисловими межами" ⁶¹⁵. Дане "організоване" суспільство Г. Маркузе називає "тотальним універсумом технічної раціональності". Отримують розвиток міфологічні доктрини, обтяжені витонченою ідеологією. Настає епоха безчасся, лінійний ланцюг історії "згортається" в цикл подій, які формують міфологічну реальність і виступають в якості програмуючого завдання етносу в його наступній історії ⁶¹⁶, яка відкривається в результаті падіння тоталітарного режиму в процесі війни, революції, що розривають циклічний самодостатній світ тоталітаризму, який втрачає стан само детермінації ⁶¹⁷, а також виявляє тенденцію все починати з нуля, з нічого, розщепитись, зруйнувати свою правопівкульову цілісність й пролитися в новий стан лівопівкульової дихотомії; не даремно А. Камю пише у книзі "*Міф про Сізіфа*", що нині ми маємо лише один останній акт – наново створити людину та землю.

Б. Скіннер трактує культуру у дусі п'ятої моделі як створений людиною апарат контролю. Х. Аренд пише про "тоталітарну людину" – атомізований відчужений індивід. М. Хоркмаймер пише, що всі види практики у тотально організованому суспільстві характеризуються ірраціональністю. М. Хайдеггер розглядає відчуженість як форму існування людини у знеособленому світі повсякденності ⁶¹⁸. Е. Юнгер пише, що сучасна технотронна доба виявляє породження образів "робітника" та "солдата", які втрачають індивідуальність, при цьому "нова світова війна" є війною матеріальних чинників ⁶¹⁹.

На зміну утопіям четвертої моделі соціальної динаміки приходять антиутопії, які виражають есхатологічну ідею кінця світу ⁶²⁰. Крім того, цей правопівкульовий стан, що повертає людину до міфологічного світосприйняття, виявляє потребу в екстазі та "співучасті" в міфі та ритуалі.

Відтак, ми продемонстрували **цілісно-циклічний підхід** до вивчення розвитку людини та суспільства, який, як зазначає О.А. Донченко, започаткували Н. Бор, Ф. Капра, Р. Шелдрейк, Г. Бейтсон, С. Гроф, Д. Бом, К. Прибрам, В. Вернадський, П. Тейяр де Шарден, О. Шпенглер та багато інших талановитих учених, які у своїх наукових розвідках заклали основи холістичної, циклічної парадигми еволюції, людської історії з її акцентом на вивченні інваріантних відносин, а не епізодичних, окремих сутностей ⁶²¹. При цьому таке циклічне моделювання історії виявляє певні етапи у контексті свого розвитку, оскільки воно було актуальним у стародавньому світі і після краху античного світу відходить на другий план, щоб знову ожити серед мислителів Відродження та їхніх духовних послідовників (Н. Макіавеллі, Дж. Віко), у О. Шпенглера та інших вчених, у т. ч. російських східнознавців. Суттєво, що, як зазначає Ю.В. Павленко, погляд на історію з позицій циклізму, разом із поглибленням знань про різні типи суспільств, явно втрачає свою чіткість ⁶²².

На погляд О.А. Донченко, "це відбувається тому, що критеріями виділення типів суспільств були матеріальні уречевлені показники. У нашому теоретичному досвіді такими критеріями є те, що довести і побачити неможливо, хоч воно існує й істотно впливає на життя спільнот та окремих людей: глибинно-психологічні і психокультурні інваріанти, які існують як психогенетичні паттерни і в індивідуальній, і в соціетальній психіці. Такі поняття, як "реакція на долю", "душевна стихія", "дух природи", "латентна субстанція" і т. ін. сьогодні вкрай актуалізувалися. Вони водночас належать як до езо- та екзотеричних концепцій і парадигм минулого, так і до науки нового покоління, тобто до посткартезіансько-ньютонівського, нелінійного погляду на життя та його прояви, яке покликане відродити світ першопричин, здатність людства враховувати універсальні принципи природи і традиції у своїй діяльності" ⁶²³.

Саме за допомогою реалізації моделі **фрактальної природи людини та соціуму**, як вважає О.А. Донченко, можна досягти цілісного синтетичного розуміння соціальних процесів (К. Манхейм, К. Ясперс, К.С. Гаджієв, К.Г. Юнг, С. Гроф, Ф. Капра, Ш. Ейзенштадт, А. Кемпінські, А. Менегетті, А. Аугюстинавічуте та ін.):

"Прискіпливе спостереження за соціоструктурними процесами виявляє існування в житті соціуму такої майже математичної закономірності, як фрактальність соціуму, що означає як би клітинну структуру соціуму, яка формується в процесі не випадково/локальної фракталізації (розмноження за певним локальним принципом) різних суспільних структур. Це стосується абсолютно всіх суспільних структур: від людини – через заводи, магазини й школи... – до влади й інших соціальних інститутів"....

⁶¹⁴ Арендт Х. Массы и тоталитаризм // Вопросы социологии, № 2, т. 1, 1992. – С. 35–60.

⁶¹⁵ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 175–177.

⁶¹⁶ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.

⁶¹⁷ Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. – М., СПб: Ювента, 1995. (479 с.)

⁶¹⁸ Хайдеггера "Бытие и время" // Вестник Московского Университета. – М., 1997. – №4. – С.13 – 16.

⁶¹⁹ Junger E. Typus, Name, Gestalt. – Stuttgart, 1963.

⁶²⁰ Huxley A. The human Situation. Lectures at Santa Barbara. – L., 1978. – P. 97.

⁶²¹ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44–104. – С. 44.

⁶²² Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – С. 390.

⁶²³ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 43–49.

Фрактальність соціуму загалом є не чим іншим, як його властивістю визначати себе за допомогою різних фрактальних структур. А безліч останніх, у свою чергу, концентруються навколо власних матриць, що різняться не тільки своїм призначенням, але й психосоціальним типом, у якому криються цінності, змісти й можливості для виконання цього завдання.

Будь-який соціум має певний, принаймні необхідний, набір цих матриць, системна робота яких не тільки відбиває, але й визначає якість життя в соціумі й психосоціальне самопочуття людей у ньому. Саме звідси повинна починатися сфера розумного управління такою системою...

І зовсім очевидно, що, коли мова йде про людину, це ... стосується насамперед її психіки – надскладної, нелінійної й т.п. системи, що має субстанційно-універсальну природу. Психофрактал, як втілений фрагмент універсальної психіки, являє сутність людини природної – *Homo Naturalis*. Його призначення – функціонувати в ролі глибинного, доцільного, досконалого психічного регулятора, що найбільш адекватним образом вбудовує свого носія у те середовище, яке волею долі стає його середовищем існування. Цей елемент, створений розумною природою й не без допомоги Бога (у будь-якому його трактуванні), є механізмом, що найбільш ефективно інсталує людину в середовище її існування...

Так, у кожного індивіда свій психофрактал, а індивідів мільйони. Але цілеспрямоване спостереження, емпіричні й теоретичні узагальнення містять матеріал, що підтверджує існування деяких психофрактальних матриць або локалізованих метапрограм, що притягають до себе своїм ціннісним змістом певні страти людей і породжують із їхньою допомогою безліч самоподібних суспільних структур. Матрична фракталізація є одним з неусвідомлюваних (самоорганізаційних, природних) процесів структурування суспільства. Саме міра, співвідношення й відношення одних до одних тих або інших психофрактальних матриць у суспільстві формує його соціетальний психофрактал. Останній, у свою чергу, представлений сукупністю суспільних структур, кожна з яких, з одного боку, є соціетальним фракталом суспільства, а з іншого боку – фракталом певної психофрактальної матриці. Таким чином, будь-яка соціальна суспільна або інституціональна структура (людина, група, організація, ідеологія, культура, економіка, освіта та ін.) має власну психофрактальну метапрограму. Соціальний інтелект не може успішно виконувати свої функції без урахування соціетального психофрактала соціуму, тобто заданої певними надособистісними умовами даності"⁶²⁴.

У статті "Психологія трансперсональних конструктів", О.А. Донченко дає таке трактування **фрактальної природи соціуму**:

"Структура простору має єдину інформаційно-енергетичну природу і фрактальний характер. Поняття "інформаційно-енергетичної природи" більш-менш зрозуміле і відоме, хоча б на інтуїтивному рівні. Щодо терміну "фрактальний", то він необхідний для уречевлення суб'єктом польового транспортування енергії та інформації, запозичений з математично-природничих дисциплін, рівень розвитку яких дав, нарешті, змогу порушити проблему істотних кореляцій усього з усім і вивести її на передній план науки. Явища, які відображаються на різних фракталах, та розподіли інформаційних блоків, що зосереджені на них, корелюють між собою у такий спосіб, що навіть зумовлюють певний хід історії, котра більше схожа на циклічний, аніж лінійний, феномен.

Структура фракталів настільки складна, що залишає помітний слід на фізичних і психічних процесах як носіях цих фракталів. Вона не просто складна, а має зовсім інший порядок, її можна порівняти хіба що з іншими фрактальними структурами, такими як будова блискавки чи хмари, гори, дерева, або берегової лінії. Хмари – не сфери, гори – не конуси, блискавка розповсюджується не по прямій, берегові лінії – не кола, а дерево – не гладке і не рівне. Сам Б.Мандельброт (автор терміну "фрактал") характеризує створену ним теорію морфологією безформеного. За фрактального підходу хаос перестає бути синонімом безпорядку і набуває тонкої структури. Слово "фрактальний" має латинське походження й означає "дробний". Проте ця дріб'язковість у фракталі має різні ступені, рівні, форми, вагу тощо. Фрактали стають зручними моделями для опису процесів, які раніше вважалися неупорядкованими і такими, котрі не можуть бути описані. Фрактальний підхід враховує само-афінну природу середовища. А означає, що людська психіка і природа загалом, для аналізу якої можна скористатися цим терміном (і водночас феноменом), залишається незмінною, незважаючи на історичні катак-лізми і науково-технічний прогрес. Вона стала подібна до самої себе, а деякі властивості цієї подібності можна розгледіти на будь-якому локальному моменті цілісного фракталу (одним таким моментом і є феномен "відношення"). Коли ж наукою буде змодельований цілісний фрактал психіки Всесвіту, то можна буде говорити про початок вищої цивілізації.

Фрактал – це передусім енерго-інформаційний носій психосоціальної інформації. Українські вчені знайшли ще одну польову частку – інформаціон, яка, можливо, "транспортує" і розподіляє ту чи іншу інформацію за фракталами. Відтак психосоціальний простір, насичений інформацією та енергією – не містика і не метафора, а цілком реальний, уречевлений (хоч і невидимий) програматор соціального життя.

⁶²⁴ Донченко Е. А. Социентальный психофрактал / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К. : Знання, 2005. – С. 281, 282, 26-27, 278-279.

Фрактал – структура-частка або матриця, в якій не тільки відтворюється певне реальне ціле, а й міститься інформація про його ідеальний ("правильний") стан. Можна сказати, що фрактал – своєрідний інформаційно- енергетичний ген онтопсихосоціальності, який утримує "запис" певної ідентичності з усіма її "гріхами" і можливостями позбавлення від них. Власний фрактал притаманний Людству, так само його мають усі соціуми, спільноти і люди на Землі. Тривале витіснення якихось елементів ідеального фракталу (як наслідок дистресового досвіду) з його реальної втіленості призводить до формування певних постійних або тимчасових дисгармонійностей носіїв цієї неповної структури, яка все одно буде прагнути до самодостатньої запрограмованої повноти і штовхати в заданому напрямку психоонтологію суб'єкта-носія фракталу.

Цей психофізичний феномен підтверджує концепцію "дистресового досвіду" соціальної психіки⁶²⁵, в межах якої психосоціальний простір можна розглядати як сферу міжпольового обміну, зокрема, обміну між соціальною психікою соціуму (як елементом трансперсонального поля) та уречевленим соціумом (як елементом світського поля). Певне напруження між ними є завжди, але в періоди програмних переходів (революцій, перебудов тощо) вона стає або значно вищою, або нижчою від "норми" залежно від того, наближує чи віддаляє революція ідентифікацію суспільства із власним "ідеальним" фракталом.

Повсякдення є свідком того, що співвідношення частини (наприклад, конкретної політичної дії) і цілого (трансперсонального контексту) загублене людством, хворобливі зміни як у політичному житті спільнот, так і у психологічному існуванні індивідів. Отож *фрактал - це: а) єдність свідомого і несвідомого, трансперсонального і персонального; б) програма шляху суб'єкта; в) базовий критерій, встановлений Всесвітом; г) правда кожного суб'єкта. Він так співвідноситься із уречевленим світом, як душа із тілом: коли між ними немає порозуміння, то обидві ці інстанції мають проблеми.*

Поле – це сила, а енергія як генератор цієї сили народжується разом із задоволенням потреби суб'єкта у певній – своїй, правдивій – інформації (ось чому в кожного – своя правда!). Саме від того, якою мірою суб'єкти взаємин здатні "наситити" одне одного *необхідною* інформацією, залежить тип взаємодії між ними, а, відтак, і те, що насичує психологічний простір і що називають любов'ю, динамікою, задоволенням, комфортом або ненавистю, апатією, страхом, агресією, байдужістю. Перебільшення, нестача або неадекватність інформації викликає хворобливі явища на рівні індивідуальної, соціальної та універсальної психіки. І тоді, навіть за умови, коли все інше начебто влаштовує, відносин як таких немає, оскільки відсутня інтерференція полів суб'єктів, з яких складається психосоціальний простір. Будь-яке відношення, так само, як і будь-який учинок, дія чи текст, повинні мати *функцію ідентичності*. Якщо якісь стосунки не складаються, це означає, що їхні суб'єкти опинилися за принципом сили (інтерференції), тому що втратили відчуття належних пропорцій"⁶²⁶.

Відтак, "Ми існуємо у Всесвіті з вічними законами, які знаходяться в чіткій пропорції між собою ...Тому потрібно крок за кроком стежити за збереженням власної пропорції у певній ситуації: я є і повинен постійно будувати пропорції моєї ідентичності, не дивлячись ні на кого і, якщо треба, проти всіх"⁶²⁷.

Глибинним і засадничим проявом фрактальної природи соціумів постає, на думку О.А. Донченко, **архетип** (*архе – букв. першоджерело, першооснова культури, менталітету, в цілому становлення і розвитку культурних і соціальних моделей, які формовизначають людське буття*), який можна розуміти як "форму колективного несвідомого (надособистісне начало людської психіки), і співвідносимо з тим, що древні називали зв'язком усього зі всім. Поняття архетипу корелює з холономним світоглядом, нелінійним, циклічним поглядом на життя. За Юнгом, архетип – безпрецедентна, успадкована несвідома форма або образ. Ця складова психічної структури може спонтанно виявляти себе у будь-який час, але як форма набуває змісту тільки за умови наповнення її матеріалом свідомого досвіду. Точніше кажучи, сам архетип – це формотворча здатність, можливість форми. Водночас цей феномен психоїдного походження можна вважати "соціальним кумулятивним феноменом", своєрідним "мотиваційним геном", який передає від покоління до покоління досвід, накопичений людством"⁶²⁸. Відтак, аналіз архетипів становить досить адекватний *метод* дослідження менталітету, праісторії та майбутнього суспільних утворень"⁶²⁹.

Саме завдячуючи такому підходу можна пояснити феномен **багаторазового повторення історичних подій** в інтервалах цілісного історичного проміжку часу (М.М. Морозов, А.Т. Фоменко та ін.) Відтак, історична синхроніка засвідчує, яким чином "минулі століття накручуються на вічність" і пояснює феномен "раннього характеру майбутнього". Тому в історії виявлена закономірність, відповідно до якої *явища, що чітко виокремлюються на ранніх етапах розвитку будь-якого суспільства*

⁶²⁵ Антоний Марк Аврелий. К самому себе. Размышления. – СПб, 1895. – С.26, 68.

⁶²⁶ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 91-92.

⁶²⁷ Менегетти А. Онтопсихологія, політика, економіка. – К., 1999. – С.21.

⁶²⁸ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 54-55.

⁶²⁹ Кримський С. Б. Архетипи української культури // Феномен української культури. – К., 1996. – С.97-98.

(соціуму, етносу, цивілізації тощо), обов'язково розвинуться на його пізніх фазах, причому в панівних, всеосяжних формах⁶³⁰.

Як пише О.А. Донченко у статті "Психологія трансперсональних конструктів" (с. 44-114), "ілюстрацією "раннього характеру майбутнього" можуть бути такі відомі речі, як існування принципів соціалізму в християнських і дохристиянських суспільствах, успішне функціонування колективних господарств (колгоспів) у Древньому Єгипті, земельні закони Спарти в засадниче тототжний закон про власність на Землю, прийнятий у 1990 році Верховною Радою СРСР тощо. Ще цікавішою ілюстрацією є відомі міфологічні та архетипічні форми соціалізації, розповсюджені не тільки в мистецтві, а й у буденному житті".

Зазначений феномен підтверджують і синергетичні закони, які виявляють існування "**пелель антиципації**" (С.Б.Кримський), коли у нелінійних системах процеси перебігають так, немов би вони мали місце у повному обсязі системи в минулому, а у певних ланках – так, якими вони мають бути у майбутньому. При цьому ці процесуальні ланки існують у теперішньому часі⁶³¹.

Це засвідчує про те, що "має місце не тільки вірогідна, але й фактична, навіть статистична, залежність між подіями древньої, середньовічної, сучасної і майбутньої історії! А ще, мабуть, на те, що існує імпліцитна, внутрішня структура розвитку, соціального руху великих людських спільнот"⁶³². С.Б.Кримський зазначає: у "зворотній логіці оновлення минулого діє не каузальна опосередкованість руху за стрілою часу, а аксіологічні програми історії, тобто не лінійна горизонтальна спрямованість історичних подій, але їхня ціннісна ієрархія, градація значущості, або метачасова "вертикаль" історії... А крім екзистенціального часу в метаісторії є і предметна основа, яка характеризується архетипами, або наскрізними структурами соціокультурних процесів", які реалізують певні архетипи, такі як "архетип товарно-грошових відносин, ринку", "архетип парцели (господарства, заснованого на власній праці родини)", трійця істини, добра і краси, цінності людської моралі тощо⁶³³.

З огляду на зазначене О.А. Донченко пише, що "Правомірність виділення саме чотирьох глобальних етапів еволюції будь-якого процесу (суспільства, індивіда, педагогічного впливу тощо) підтверджує **юнгіанський принцип кватерності**. Кватерність К. Юнг розумів як деякий універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле потрібно згадати чотири боки світу... Чотири елементи зустрічаються всюди і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність або кватеріон має структуру 3+1, в якій один з елементів займає особливе положення, тому що має порівняно іншу природу (трьох євангелістів символізують тварини, а четвертого – янгол). Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум. Так, психічна функція, яка не знаходиться під контролем свідомості, стає четвертою, а її інтеграція у свідомості є одним із головних завдань процесу індивідуації"⁶³⁴.

Внаслідок вкрай важливого характеру дослідження О.А.Донченко, подамо значний фрагмент з її статті "Психологія трансперсональних конструктів":

"Наочно фрагмент фрактального архетипу психосоціальної еволюції можна відобразити у вигляді кола, що співвіднесене з системою координат, або з чотирма шкалами, які відповідають основним організуючим принципам, визначають рух соціумів. Це своєрідна матриця впорядкування, яка накладається на хаос таким чином, що будь-який зміст знаходить собі місце. Ознаки шкал як організуючі принципи розташовані на фракталі не випадково, а закономірно, відповідно до реальних кореляцій і взаємопереходів феноменальних структур. Так, наприклад, розташовані космічні стихії "циклу народження" в древній східній філософії: земля народжує метал, метал воду, вода – дерево, дерево – вогонь, а вогонь – землю. Якщо міжстихийні стосунки розташувати інакше, то має місце вже руйнування: земля руйнує воду, вода "згашує" вогонь, вогонь "плавить" метал, метал губить дерево тощо...

Окремі ознаки, які репрезентують той чи той життєустрій, не відображають його цілісність. Тільки у сукупності вони утворюють певний організаційний тип суспільства, задають його духовну атмосферу, всезагальну єдність – дух соціуму, його ауру, самопочуття людей загалом. Коротко опишемо зазначені цілісності чотирьох компонентів єдиного архетипу.

Перший тип – **тоталітарний (тотемний)**, наймолодший і найстаріший водночас. Наймолодший, тому що є первісним для людства і, як ембріон, містить у собі закодовану програму людського життя на Землі, людської спільноти як інтегрованого цілого, спроможного існувати лише за умови дотримання головних внутрішніх законів життєздатності. Ці закони відповідають законам Всесвіту, про що йдеться у працях Р. Генона та його прибічників⁶³⁵...

⁶³⁰ Inkeles F. and Levinson D.J. National Character: the Study of Modal Personality and Sociocultural Systems. – "Handbook of Social Psychology". Ed. by G. Lindzey and E. Aronson. Vol. 4 Reading (Mass.), 1969.; Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – С. 390, 36, 28-31.

⁶³¹ Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Мир, 1986. – С. 270.

⁶³² Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 55.

⁶³³ Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – 28-29.

⁶³⁴ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 56.

⁶³⁵ Генон Р. Кризис современного мира. – М., 1991. ; тотем, за Е. Дюркгеймом – це принцип, який впорядковує універсум: Durkheim E.: Les formes elementaires de la vie religieuse, P.U.F., Paris, 1968, p.167; La division du travail social, P.U.F., Paris, 1978, p.VI.

На першому етапі закладаються структурно-логічні та інформаційно-енергетичні засади людського життя. Згідно з юнгівськими функціями, це логічні та етичні закони, закони збереження цілісності психосоціальних архетипів, які гарантують адекватність життє-устрою людських спільнот законам Всесвіту: тендерний архетип (інь-ян), архетип верткості (екстраверсія-інтроверсія), архетипи фрактальності, синхронності, онтологічного резонансу, самості (цілісності особистості), гомогенності (єдності раціонального та ірраціонального, аналізу й синтезу, психосоціальних ознак "правопівкульності" і "лівопівкульності") тощо.

Головне в цих законах – принцип *Єдності* всього з усім. На цьому етапі реалізується *інтегральна традиція*, що і підтримує природний баланс сил. Людська сила на цьому етапі проявляє себе лише як компонент єдиної природної системи – адекватно і гармонійно. Логікою світоструктурування в такому соціумі є логіка міфологічного Космосу. Рішення на рівні суспільства спираються як на суто раціональні, логічні, так і на міфо-поетичні, ірраціональні шари колективної свідомості. В суспільстві панує колективістська установка, інтегративність, солідарність, принцип групи й безособистісний підхід, що пояснюється відсутністю історичної особистості як такої. Це – дитинство Людства. Деякі автори, щоправда, можуть доповнити ці симпатичні характеристики іншими. Так, відомий радянський археолог Л. Самойлов виявив майже всі риси первісного суспільства в кримінальному середовищі: культ фізичної сили, цисельність різних табу, семіотику татуювання, марновірство (забобони) замість релігії тощо⁶³⁶.

Але це, на наш погляд, свідчить лише про те, що інваріантами історії залишається лише форма, а зміст, яким вона наповнюється, залежить від міри цивілізованості окремої спільноти чи у групування. А ще однією гіпотезою стосовно досить точного наукового обґрунтування Л. Самойлова (він провів 20 експедицій для вивчення первісного життя, а потім опинився у в'язниці) може бути така: оскільки до нашого життя повернулося явище, яке посіло очевидне місце на початку існування нашого суспільства (при тому, що це явище спостерігається не тільки в ув'язненні, а й на всьому українському просторі, починаючи з владних структур), то можна вважати, що настає кінець сучасної місцевої цивілізації, тим більше, що, за Кримським, такі речі відбуваються лише на завершальній фазі життя певної спільноти.

Отже, продовжуючи опис архетипової моделі, підкреслимо, що такі явища як відчуття несвободи, підкорення "мертвому тексту" та інші гальмують розгортання живої соціальної дії, призводять до переважання вертикальних керівних структур, які заперечують відкритість суспільства, й утверджують культ влади. Проте всі ці явища і речі виникають пізніше, із становленням історичної індивідуальності. Тоді ж починають даватися взнаки негативні наслідки беззастережної влади моно-ідеології, установки на ентузіазм та слухняність мас, інші відомі ознаки тоталітарного життєустрою.

Друга складова – *авторитарний тип життєздійснення суспільства*, коли функції традиції перебирає на себе воля вождя, а сила й енергія людського інтелекту та емоцій спрямовуються на реалізацію цієї волі. Розвивається стимул дії на користь завоювання міцного соціального статусу – мотив влади. Божественне відступає, людське наступає. Ідеологічні міфологеми, направлені на об'єднання суспільства, проникнуті своєрідним романтизмом. Утім, на цьому етапі, внаслідок послаблення тоталітарного всеохоплюючого контролю, виникають паростки невдоволення, формується відчуженість людей від влади, утворюються тіньові сфери життя, недоступні контролю влади. Запановує корпоративна етика, принцип групи. Людину сприймають через належність до організації, яка, зі свого боку, беззастережно втручається у її приватне життя. Там вона шукає соціального та психологічного захисту. Домінують адаптація та інтеграція. Самореалізація залишається для третього етапу. Це – молодший шкільний вік Людства.

Третя складова фрактального архетипу – *ліберальний життєустрій* – начебто пов'язана з утвердженням "гуманістичних" цінностей, автономізацією і свободою особистості. Водночас це доба всездозволеності, панування індивідуалізму, егоцентризму, конкуренції, культу сили, втечі від суспільства як такого. Бог помер, тому що народилося "Я". Шліфуються засоби індивідуального захисту від зовнішнього середовища. Нікого не турбує життя виду. Всіх хвилює власне виживання. Можна сказати, що для цього етапу характерним є чоловічий світоглядний принцип (ян), екстраверсія, дезадаптаційність, неадекватність на соціальному рівні, але безмежні інтуїція, ініціатива і творчість – на індивідуальному. Це – підлітковий вік Людства.

Нарешті, четверта складова єдиного архетипу психосоціальної еволюції – *демократичний устрій* життя – багато в чому нагадує першу, але функціонує на якісно іншому рівні. Це своєрідна доба дорослості, мудрості людства, побудови життя на етичному, психокультурному ґрунті. Можна навіть стверджувати, що це – інша цивілізація, доцільність та адекватність усіх компонентів якої обумовлює високу здатність соціального середовища підтримувати кожний компонент соціуму – організацію, особистість, групу тощо. Іншими словами мовиться про соціум, де людина живе, не гублячи себе і природу, зберігаючи минуле (традиції і культуру) і не вступаючи в конфлікт з іншими спільнотами.

⁶³⁶ Самойлов Л. Путешествие в перевернутый мир // Нева, 1989. – №4.



Рис. Фрагмент упорядкувального архетипу політичного несвідомого

В останньому випадку маємо так зване "інформаційне" суспільство, де вирівнюється баланс архетипів, усталюється відчуття соціальної ідентичності, входить у цивілізовану форму принцип індивідуальності й водночас зростає соціальна захищеність кожного громадянина. Це – етап відкритого суспільства, інформаційного зв'язку та ощадних технологій. Тут може бути започаткований перехід експоненти виробничого розвитку в планетарному масштабі на "нульовий цикл", науково обґрунтовані норми рівня споживання тощо. Досягти такого рівня цивілізованості можуть лише достатньо розвинені в культурному і матеріальному відношеннях суспільства. Зазначимо, що перший і четвертий компоненти фрактального архетипу, так би мовити, обмінюються унікальністю: місце тоталітарної "ми-сутності" заступає нова "ми-сутність" – демократична. Це – "мудра старість" Людства. Четвертий етап асимілює і знімає у собі в якісно новому вигляді всі попередні архетипні інваріанти.

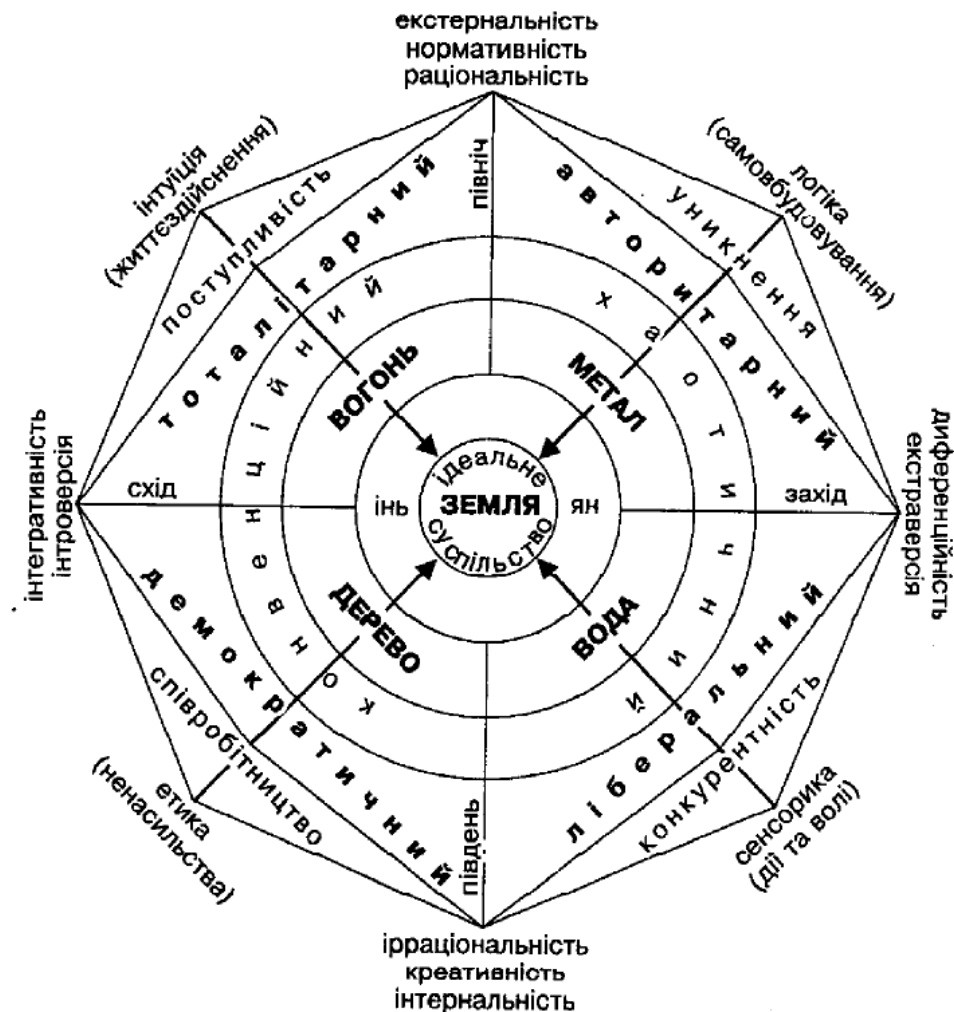


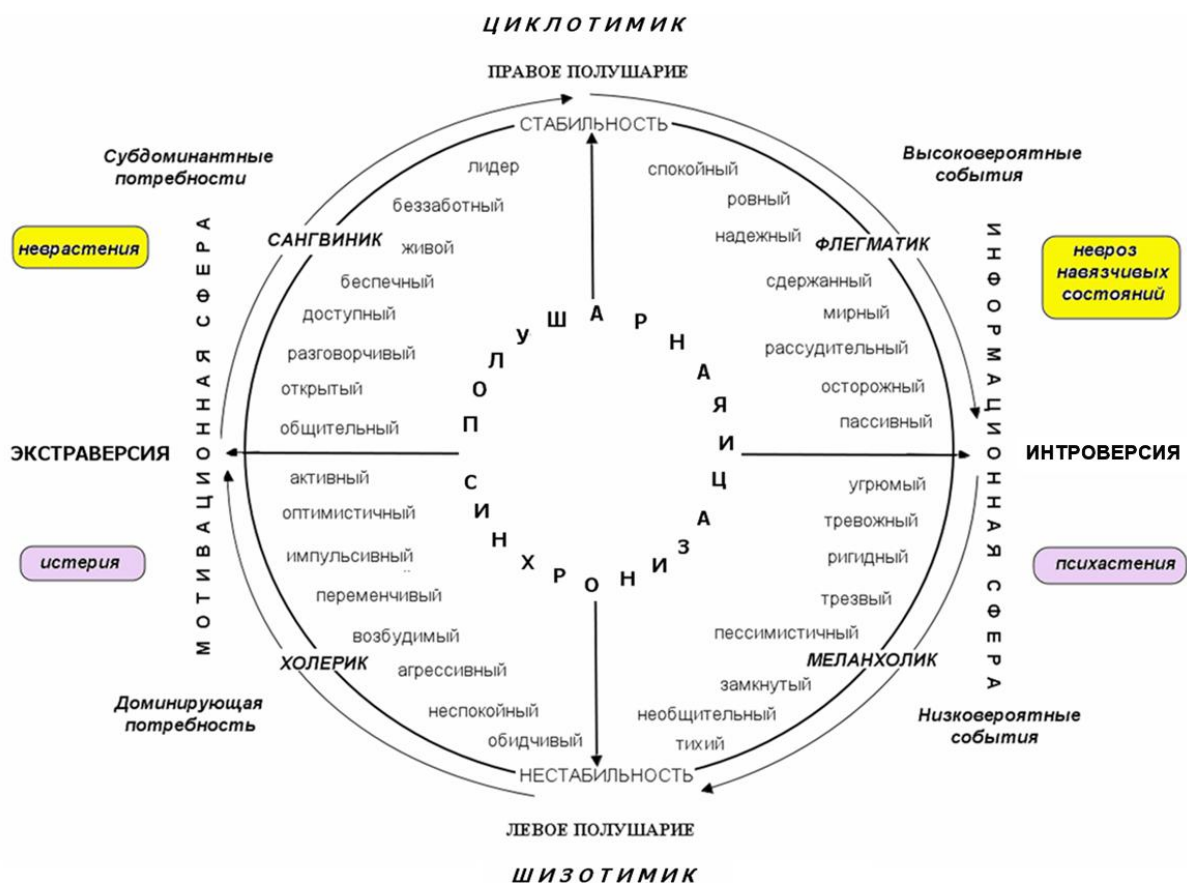
Рис. Об'єднаний фрагмент фракталу соціальної психіки
(містить водночас архетип політичною несвідомою, природних стихій тощо)

О. Шпенглер стверджує, що цивілізацію можна порівняти з організмом, а, відтак вона проходить періоди дитинства (тоталітарне суспільство), юності (авторитарне), зрілості (ліберальне) і старості (демократичне). Але не можна погодитися зі Шпенглером у тому, що старість – це кінець терміну існування того чи іншого соціуму. В парадигмі циклічності немає початку і кінця. Кожному такому періоду відповідає певна соціальна структура (вертикальна або горизонтальна владно-підвладна структура, тип організації школи й освіти в цілому, стиль і стан науки, шляхи досягнення влади тощо), окремий соціально-психологічний клімат, "дух" суспільства, морально-ціннісні пріоритети, ставлення народу до влади, роботи і їхнього поєднання, домінуючий масовий настрій, поведінкові установки, тип порядку тощо.

За цими схематичними ознаками кожний соціум може впізнати себе у дзеркалі пропонованої моделі (щоправда, в ній відсутні характеристики перехідних етапів) і в разі потреби у соціальних змінах скоригувати свій шлях у той чи інший бік. Для цього треба насамперед змінювати структурні компоненти в суспільстві, тобто основоположні фрактали: тип організації, стиль влади, властивості політичних партій, культури, ідеології тощо"⁶³⁷.

Взагалі, можна говорити про єдність соціально-політичної та індивідуально-психологічної природи людини та соціуму, що демонструє наша темпераментальна модель людини, взята з нашої книги *"Педагогическая синергетика"* (2012):

⁶³⁷ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 56-60.



Доречно відмітити, що *п'ята модель соціальної динаміки*, яка втілює правопівкульовий модус буття, співвідноситься з правопівкульовим психофізіологічним аспектом людини, який у плані диференційної психології відповідає гіперстенічному типу, що характеризується повільним обміном речовин та екстравертованістю. Дійсно, як писав О. О. Зінов'єв у книзі "*Комунізм як реальність*", тоталітарна система радянських часів характеризувалась екстенсивним соціально-політичним курсом – прагненням розгорнути свою владу на інші місця планети, експлуатувати природні ресурси, що виявляє тенденцію до суто фізичного (просторового) росту тіла суспільства, яке характеризується повільним "обміном речовин" як всередині суспільства, так і між суспільством та його середовищем, коли уповільнюються всі життєві процеси комуні ⁶³⁸.

Отже, ми перерахували та стисло охарактеризували п'ять базових моделей динаміки соціумів, що віддзеркалюють п'ять станів індивідуальної та соціальної психіки: *правопівкульовий, перехідний, лівопівкульовий, перехідний, знову правопівкульовий*. Треба відмітити, що п'ять етапів розвитку соціумів у межах одного циклу відповідають п'яти фазам коливання маятника, яке відбиває конфігурацію хвилі як способу реалізації будь-якої зміни, будь-якого розвитку. Ця конфігурація в найбільш загальній формі має вигляд синусоїди.

Якщо за початкову та заключну фази синусоїди прийняти її точку максимуму, то тут ми маємо п'ять базових елементів: точки максимуму, нуль функції, мінімуму, знову нуль функції, точка максимуму, куди синусоїда приходить "на кола свої".

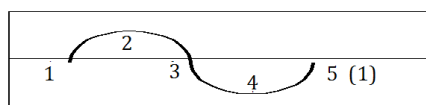


Рис. Конфігурація синусоїди

Зміст цих моделей співпадає зі змістом чотирьох типів особистості, які виділяють деякі дослідники ⁶³⁹: 1) емоційний тип, який спрямований на минуле; 2) мислячий тип, який керується факторами послідовності та плану; 3) ситуативно-сенсорний, що спрямований на теперішній час; 4) інтуїтивний тип, який спрямований на майбутнє.

⁶³⁸ Зінов'єв А. А. Куммунизм как реальность. Кризис коммунизма. – М.: Центрполиграф, 1994. – С. 114

⁶³⁹ Сержантов В. Ф. Философские проблемы биологии человека. – Л.: Изд. ЛГУ, 1974. – С. 125–157.

Саме з позиції схеми соціальної динаміки стає зрозумілим, чому раціоналізм в історії європейської культури народжується два рази – у IV віці до нашої ери та в епоху енциклопедистів⁶⁴⁰. Цікаво, що вищевикладені моделі соціальної динаміки відповідають ведичним уявленням щодо соціальних циклів. У Ведах ми можемо прочитати⁶⁴¹, що ці цикли являють собою несходження через чотири сходінки (кріта, трета, двапара, калі) від стану єдності, упорядкованості, гармонії, духовності до стану неупорядкованості, бездуховності, хаосу. При цьому в межах кожної "сходінки" домінує одна з чотирьох варн (каст): робітники, військові, купці, жреці.

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*"). На першому етапі людина починає свої сходження, при цьому цей момент характеризується як "однаковість Великого Дзеркала Мудрості", коли людина постає злиотою 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"⁶⁴².

Я.О. Пономарьов 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 "уречевленню", 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 зверненні 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 задумом⁶⁴³.

Л. Сухожєвський також виділяє п'ять істотних стадій вивчення іноземної мови: фіксація мовних елементів, їх імітація, комбінування, систематизація та спонтанне вживання набутих навичок⁶⁴⁴. Як бачимо, за зовні нетотожними термінологічними рядами видно дуже близькі або паралельні поняттєві ряди. 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:

(1) ступінь заперечення – сенсомоторний, знаковий (дипластичний), "дологічний" (абсурдний), доморфологічний;

(2) ступінь фіксації – доопераційно-позитивний, імітативний, анімістично-міфологічний, класово-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, саморегульований⁶⁴⁵.

⁶⁴⁰ Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 336.

⁶⁴¹ Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 183.

⁶⁴² Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена. – Киев: Рефл-бук, 1993. – С. 223-232.

⁶⁴³ Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 94-95.

⁶⁴⁴ Suchorzewski L. Jak sie do tego zabrac, czyli spor o metode / L. Suchorzewski // Jak zostac poliglota. – Warszawa, 1983. – S. 92-137.

⁶⁴⁵ 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.

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"⁶⁴⁶.

"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.

Треба відмітити й таке. 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 всезагального⁶⁴⁷.

Можна сказати, що головні моделі соціальної динаміки як схеми, що окреслюють універсальний шлях розвитку людства, виявляють певне міфологічне підґрунтя, тобто існує набір "вічних міфів", котрі відображають соціальний світ людини⁶⁴⁸.

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-критська держава, спочатку як аристократична. Проте, якщо аристократія забезпечувала панування "кращих" людей, то подальша еволюція держави неминує призводити 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 прямолинійно. 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 (пор. з механізмом розвитку космосу за Г. Спенсером, який вважав, що 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"). 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.

Розглянемо *ідеї циклічності історичних подій*, які присутні в працях філософів та соціологів, що ілюструють цілісне розуміння етногенезу. Тут можна згадати концепцію Д. Віко про вічну ідеальну історію, яка передбачає чергування занепаду та відродження. М. О. Бердяєв розмірковує про колооберт протилежних соціальних модусів, А. Є. Чучин-Русов уподібнює історичний рух руху маятника, або конічній спіралі⁶⁴⁹. Тут можна говорити, що маятник історії здійснює коливання між двома полярними станами соціумів, які Шопенгауер визначив як деспотизм та анархію. У П. О. Сорокіна маємо коливання між чуттєвим (тобто правопівкульовим) та надчуттєвим (лівопівкульовим) культурно-аксіологічними типами суспільного устрою, яке здійснюється через проміжну ідеалістичну фазу. Дані три стани співмірні з елементами тріадичних типологій людини, таких, наприклад, як кречмерівська, де віскозний тип людини розміщується між двома полярними типами – шизотимним та циклотимним (Е. Кречмер), тобто ліво- та правопівкульовим. Треба сказати, що у П. О. Сорокіна історичний розвиток передбачає процес регулярного "зрізування" верхівки соціально-економічної піраміди з наступним перерозподілом суспільних благ в результаті регулярних криз – воєн, революцій, екологічних катастроф. У О. А. Донченко соціальна динаміка втілена у схемі регулярної зміни двох корінних станів соціумів: "Так", "Ні", яка (зміна) здійснюється через перехідний стан "Інше"⁶⁵⁰. Ці три стани О. А. Донченко співвідносить з трьома функціями соціальної психіки за В. Вічевим – зі стимуляцією ("Ні"), санкціонуванням ("Так"), і актуалізацією ("Інше") потенційних можливостей соціумів⁶⁵¹. Ці культурно-аксіологічні типи поведінки У. Г. Тарда постають як "інтегральний процес", який реалізується в трьох формах – наслідування, протиставлення, пристосування⁶⁵². А. Тойнбі також дотримується поглядів циклічності історії⁶⁵³. 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

⁶⁴⁶ Гумилев Л. Н. Древняя Русь и Великая Степь / Л.Н. Гумилев. – М.: Наука, 1989. – С. 759.

⁶⁴⁷ Croce B. La storia come pensiero e come azione. – Bari, 1973.

⁶⁴⁸ Feyer L. S. Ideology and Ideologists. – Oxford, 1975.; Berger P. L., Luckmann Th. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. – N. Y., 1966.

⁶⁴⁹ Чучин-Русов А. Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание // Вопросы философии, № 4, 1996. – С. 3–14.

⁶⁵⁰ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 19.

⁶⁵¹ Вичев В. Мораль и социетальная психика. – М., 1978. – С. 6.

⁶⁵² Tarde G. Etudes de Psychologie Sociale. – Paris, 1898. – P. 59–60.

⁶⁵³ Тойнби А. Постигание истории. – М.: Наука, 1991 - 396 с.

актуалізує процес космічної ворожнечі, яка охоплює всі прояви життя⁶⁵⁴ і яка прямо співвідноситься з лівопівкульовою дискретною реальністю. Дана схема відповідає й поглядам В. І. Вернадського та І. Пригожина, згідно з якими порядок підтримується через флуктуації, а сам розвиток є процесом послідовної зміни станів хаосу та упорядкованості. У Б. Грушина даний процес виступає у вигляді трансформації від стану тоталітаризму (безсуб'єкного аморфного ладу) до "невідомості"⁶⁵⁵. Дещо подібне ми зустрічаємо у К. Н. Леонтьєва, який вважав, що розвиток є сходженням від простого до складного, а потім поверненням до простого на новому виткові розвитку. Тут ми маємо три етапи: 1) первинна простота; 2) квітуча складність; 3) вторинне змішване спрощення. Ця схема досить діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г. В. Плеханова, який писав: "Будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але, оскільки, як нове, протилежне першому явищу, також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою"⁶⁵⁶. Тут можна говорити про закон енантіодромії, за яким все рано чи пізно переходить у свою протилежність. Наведемо висновки Ч. Дарвіна, який вважав, що види тварин, які виникли з схрещування, виявляють тенденцію до повертання до первісного стану.

Цікаво, що виходячи з цієї гегелівської формули, М. Г. Чернишевський дійшов висновку, що приватна власність на землю та на засоби виробництва у третій фазі розвитку людства стане суспільною, як це було в часи первіснообщинної формації. Дещо подібне ми зустрічаємо у динаміці півкуль мозку, коли розвиток людини починається фактично від правої півкулі до лівої і повертається до правої на більш високому рівні розвитку. У Гегеля ця схема приймає вигляд діалектики дурної та істинної нескінченності, протиріччя між якими знімається у сфері абсолютної нескінченності (абсолютної ідеї), яка тотожна істинній нескінченності.

Таким чином, циклічно-лінійний розвиток людства передбачає наявність "загальної долі" соціумів, а також, як пише К. Ясперс, "спільного осьового часу та простору". Треба сказати, що міфологічні уявлення соціальної динаміки містять циклічну схему творення світу як "вічного повернення".

Загалом, можна виокремити декілька **моделей історичного часу**⁶⁵⁷:

1. Первісні уявлення про природоподібне коло часу.
2. Ментальні моделі простого ідеального кола античності (нескінченне коло повернень).
3. Філософський-богословські моделі лінійного теологічного часу європейського середньовіччя (з початками ідеї теологічного імпульсу).
4. Моделі спірально-циліндрового вертикального часу східного середньовіччя (індо-китайські моделі) і моделі багаторівневого часу, де також є своя теологічна спіральність.
5. Моделі відроджувального людиноподібного часу, що містять спірально-циліндрову модель історії (М. Макиавеллі).
6. Скоріше, провідна ідея, ніж модель історії у вигляді стріли прогресу в Просвітництві. Граничним виразом її є лінійно-онтологічне відображення часу у Р. Декарта. Це також і фазова модель соціогенезу (органічного циклу) Дж. Віко.
7. Спірально-циліндрова багаторівнева модель часу в науці і філософії XIX століття, що об'єднала античне коло і фази із стрілою прогресу. В її надрах можна прослідкувати початок розробки ідеї природного імпульсу.

8. Модель еволюційного часу типу конічної спіралі і виокремлення двох її різновидів (дивергентною і конвергентною). Від неї походить поступовий перехід до моделі багатовимірною імпульсного часу. Оскільки XX століття завершилося і нових проривів начебто не передбачається, то модель XX століття, на думку автора зазначеної класифікації – підсумкова, оскільки ми можемо побачити тут практично все геометрично відображені моделі часу, причому збудовані у порядку поступового ускладнення. При цьому коло і лінія (стріла) утворюють первинну зв'язану систему, свого роду квант всіх подальших моделей. Вони не існують окремо: ні у одному менталітеті немає ідеї "стріли часу", що живе самостійно, тому що навіть при запереченні моделі кола вона все одно присутня. Наприклад, первинна ідея кола містить "точку сингулярності", з якої потім виросте вектор, а "лінійний історичний час" середньовіччя доповнений колом циклічної організації буденного життя.

Відтак, від простоти лінії та кола і здійснюється природний перехід до об'ємних моделей, подібних до циліндрових спіралей (що ізометричним чином відображені в інженерній графіці) і спіралей конічних. Але найчастіше використовуються не вони самі, а їх плоскі варіанти. З історії не випала жодна модель.

Суттєво, що механізм соціальної динаміки пояснюється на основі розщеплення цілісного правопівкульового стану, який містить у згорнутому латентному вигляді "внутрішню структуру історичної дійсності" (котру постулюють деякі дослідники) і який втілено в цілому ряді *енергетичних*

⁶⁵⁴ Шпенглер О. Закат Європи: Т.1: Образ и действительность / Пер. Н.Ф.Гарелина. – Новосибирск: ВО "Наука"; Сибирская издательская фирма, 1993. – 592 с.

⁶⁵⁵ Грушин Б. Смена цивилизаций? // Свободная мысль, –1991. – № 18.

⁶⁵⁶ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1956. – Т. 1. – С. 572.

⁶⁵⁷ Александров Н.Н. Генезис ментального хронотопа. Книга 1. Генезис представлений о времени. – Москва: Изд-во Академии Тринитаризма, 2011. – С. 53-55.

концепцій етногенезу. Тут можна аналізувати концепцію Р. Бенедикт та А. Маслоу про соціальну синергію. К. Левін розробив вчення про "психологічне поле", В. М. Бехтерев писав про енергію колективу. Б. Адамс пояснював життя суспільства на основі законів фізики як процес концентрації та розсіювання енергії. Дещо подібне ми зустрічаємо у Г. Спенсера, Л. М. Гумільова. "Жива етика" Рерихів дає уявлення про космічну та соціальну еволюцію, що відбувається "спалахами енергії". Л. Клагес та Ф. Ніцше розуміли соціальне життя як реалізацію життєвих сил, Шопенгауер – як об'єктивацію волі. В. Райх висунув концепцію про космічну "оргонну енергію", В. П. Казначеев пише про слабкі екологічні зв'язки як інтегральний чинник еволюції людства. У Г. Лебона, Е. Гартмана, Л. Леві-Брюля, К. Юнга ми зустрічаємо ідею "колективного безсвідомого", яке, на їх думку, є важливим чинником суспільної динаміки. М. Унамуно вважав, що істинна історична реальність міститься у так званій "вічній традиції", у глибинному "інтраісторичному шарі"⁶⁵⁸.

На завершення наведемо приклади, що ілюструють *принцип полярності історії та соціумів*, відображених у півкульовій асиметрії. К. Леві-Строс розглядає два типи суспільства – "гарячі" (динамічні, історичні), та "холодні" (статичні, а-історичні), А. Бергсон розрізняє "закриті" та "відкриті" суспільства, В. В. Бібіхін пише про два типи культур – ті, що дають волю дітям, і ті, які їх "школять" та дисциплінують⁶⁵⁹. А. Бубер пише у книзі "Я та Ти" про два світи: "Я-Воно", та "Я-Ти" які прямо співвідносяться з асиметрично-лівопівкульовим та симетрично-правопівкульовим модусами буття. Тут можна говорити й про дві форми розвитку цивілізацій, перша з яких сприяє розвитку колективного, а друга – індивідуалістичного початків суспільства⁶⁶⁰. Можна говорити про два типи суспільного устрою: просторовий чи польовий (екстенсивний) та часовий чи речовинний (інтенсивний). Екстенсивний устрій передбачає наявність великих територій та багаті корисні копалини. Інтенсивний – територіальну обмеженість та розвиток технологічного аспекту економіки.

Л. Бінсвангер вважав, що крім світу "турботи", який характеризується взаємним уречевленням, "прийняттям за дещо", існує модус "буття-один-з-одним", в якому Я і Ти "неподільні та незлізляні", де зовсім іншим чином здійснюється структуралізація простору та часу. Можна говорити про активні та неактивні культури, при цьому до неактивних культур деякі дослідники відносять, головним чином, Східні культури (араби, японці, індійці). Ці властивості пов'язані з "якістю розмаїття"⁶⁶¹.

Ю. М. Канигін і В. А. Геодакян аналізують два "альтернативних аспекти" еволюції людства, що пов'язані з взаємодією статей⁶⁶², при цьому у Ю. Н. Канигіна у книзі "Шлях аріїв" статева диференціація охоплює цілі народи. Ж. Бато вважав, що вся сучасна історія являє собою боротьбу між двома початками – еллінізмом та іудаїзмом. С.Б. Кримський аналізує культури, які "говорять, і які мовчать"⁶⁶³, а Ф. Тенніс розглядає два типи суспільного зв'язку – традиційні доіндустріальні та "атомізовані" зв'язки урбанізованого суспільства. Деякі дослідники говорять про космогонічні аграрні та урбаністичні цивілізації⁶⁶⁴. Ф. Ніцше розрізняє дві сторони культури людства – "діонісійську" (безособову, тобто правопівкульову) та "аполлонійську" (особову, тобто лівопівкульову). Дану дихотомію можна співвіднести й з двома протилежними соціальними моделями – матріархатом та патріархатом, з юнгівськими властивостями соціумів – екстра- та інтровертованістю, з дихотомією Сходу та Заходу, коли Схід виявляється як правопівкульовий, континуальний феномен (відмічається, що держави Сходу – Індія, Китай – є "неперервними цивілізаціями"⁶⁶⁵), в той час коли Захід розуміється як лівопівкульовий, перервний, інструментально-прагматичний історичний феномен. Перерахування можна було б продовжувати.

Чотири моделі соціальної динаміки відображають не лише соціально-історичний але й антропоморфний зріз людського буття. Так у "Бенкеті" Платона представлено міф про першолудину, яка сполучала у собі дві статі – чоловічу та жіночу. Тіло у неї було округле, мало чотири руки та ноги. Як відмічає С. С. Аверінцев, аналізуючи цей міф, круг та четвериця – універсальні символи цілісності. 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 постає з його тіла. Таким чином, людина була єдиною сутністю, яка характеризувалася чотириелементним складом, бо окрім полярних початків (субстратно-статичних елементів) мала ще два динамічні елементи – амбівалентне прагнення своїх початків до розщеплення і одночасно до з'єднання. У цьому зв'язку цікаві уявлення К. Юнга про еволюцію людини. На першому етапі актуально безсвідоме є двостатевою сутністю. Ця недиференційована сутність виражена через образи гермафродитів у архаїчному міфі і античному мистецтві. Свідомість же фіксує та культивує статеву (і не тільки статеву) диференціацію. На третьому етапі людина, що досягає свідомості

⁶⁵⁸ Унамуно М. Сочинения в 2-х томах. – М.: Мысль, 1981.

⁶⁵⁹ Библихин В. В. Общение без индивида // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 196–211.

⁶⁶⁰ Корсунцев И. Г. Философия развития. – М.: ИПК Госслужбы, вып. 2, 1995.

⁶⁶¹ Фаст Дж., Холл Е. Язык тела. Как понять иностранца без слов. – М.: Вече, Персей, Аст., 1995 – С. 46–47.

⁶⁶² Геодакян В. А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации // Проблемы передачи информации. – 1965. – № 1. – С. 105–112.

⁶⁶³ Крымский С. Б., Парахонский Б. А., Мейзерский В. М. Эпистемология культуры. – К., 1993. – С. 149–156.

⁶⁶⁴ Шафаревич И. Р. Две дороги – к одному обрыву // Новый мир, № 7, 1989. – С. 147–165.

⁶⁶⁵ Нэсбитт Дж., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы: Пер. с англ. – М.: Республика, 1992. – С. 216.

рефлексії своєї безсвідомості, 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 собі самій проектується у людини в негативне ставлення до жінки взагалі.

Загалом, **універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних 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. Леонтьєв). Загалом, виокремлюють такі види діяльності, як гра, навчання, пізнання, мислення, праця, спілкування, мовленнєва, життєво-практична діяльність та ін. (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв 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 писав В.О. Сухомлинський, "без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості".

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 ⁶⁶⁶.

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.

⁶⁶⁶ Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с. - С. 217-219.

Як висновок наведемо **узагальнені моделі універсальної синергетичної парадигми розвитку**, взяті з нашої книги "*Педагогическая синергетика*" (2012), надрукованої російською мовою.

Достаточно бросить беглый на окружающий нас мир, чтобы увидеть в нем нечто всеобщее, а именно, то, что наш мир как в целом, так и на уровне своих отдельных элементов движется и развивается. Возникает вопрос, если развитие является универсальным свойством (атрибутом) бытия, то не обнаруживает ли это свойство универсальную же схему, согласно которой оно осуществляется. Данный риторический вопрос приводит исследователя к потребности исследовать движение и развитие с позиции его универсальности с целью обнаружения **универсальной парадигмы развития** (УПР), которую не следует путать с якобы универсальной же **эволюционной теорией**, или **глобальным эволюционизмом**, поскольку универсальный эволюционизм выражает один из аспектов УПР. Другой, противоположный этому аспекту аспект (не менее глубокий и не менее истинный ⁶⁶⁷), заключенный в УПР, это **креационизм**, согласно которому развитие всего и вся осуществляется из точки одномоментного творения этого всего, когда схема развития задается изначально и когда в процессе развития, по сути, ничего нового не создается, а просто актуализируется (разворачивается) то, что было заложено в начале процесса развития.

С позиции креационизма путь развития предметов и явлений полагается изначально (согласно "предопределенному плану"), когда свое развитие предмет (в том числе и живой объект) совершает не хаотически устремляясь во всех направлениях и случайным образом выбирая, куда ему двигаться, случайным же образом мутируя в результате "естественного отбора" и, спорадически находя нужную эволюционную траекторию, постепенно при этом совершенствуясь (как показали исследования, совершенствоваться во время "слепого" естественного отбора крайне проблематично ⁶⁶⁸). Напротив, в каждый момент своего существования развивающийся предмет предстает абсолютно совершенным, каждый раз при этом обнаруживая это совершенство в новом бытийном ракурсе.

Данный вывод можно пояснить **парадоксом развития** (телеологическим парадоксом): развитие как процесс изменения предполагает возникновение чего-то нового из старого, которое отстоит от нового в линейной причинно-следственной цепи подобно тому, как причина предшествует следствию, прошлое – настоящему. Но в этом случае новое не является принципиально новым, поскольку уже содержится в этом старом в некоем скрытом, потенциальном состоянии. Поэтому само развитие как процесс появления нового приобретает парадоксальный смысл, когда у К. Маркса капитал (нечто новое) возникает в обращении (старом) и одновременно не в нем. У Ч. Дарвина новый вид возникает из старого, и одновременно не из него, когда позвоночные появляются из беспозвоночных, и одновременно не из них, человек – из высших обезьян и не из них, а живое – из неживого и из живого одновременно [Югай, 1976, с. 113].

К этому же смысловому ряду относится и **парадокс процессов самоуправления**: поскольку процесс развития предметов и явлений нашего мира характеризуется направленностью к определенному, а не любому результату [Украинцев, 1972, с. 133; Уоддингтон, 1970], то цель развития предметов и явлений оказывается присутствующей в его начале. Тогда на вопрос, каким образом может детерминироваться процесс развития тем фактором, которого еще нет как объективной реальности, можно дать лишь один ответ – идеально [Югай, 1976, с. 113]. То есть цель развития присутствует в нем как потенциальный (виртуальный, идеальный) фактор, тем более, что потенциально-вероятностный аспект мира, как учит современная физика, является его фундаментальной характеристикой, когда на квантовом уровне последовательность причинно-следственных связей нарушается. В результате чего следствие может предшествовать причине [Акимов, 1998; Цехмистро, 2002].

Как пишет Д. Бом, квантовая теория указывает, что реальность являет собой неделимое целое, где все взаимосвязано на глубинном уровне за пределами обычных границ времени и пространства; это позволяет говорить о существовании некоторого "имплицитного" (скрытого) порядка, из которого рождается "эксплицитный" (явный) порядок, – именно из свертывания и развертывания этих порядков рождается разнообразие явлений квантового микро-, а следовательно и макромира, что дает основания для теории "голографической Вселенной" К. Прибрама [Pribram, 1977] и других подобных теорий.

Подобным же образом принципиально проблематичным является выяснение детерминистского приоритета в любой дуальной паре – частице и волне, внутреннем и внешнем, субъективном и объективном, бытии и сознании, идеальном и материальном и др.

⁶⁶⁷ Н. Бор: "так называемые "глубокие истины" есть такие утверждения, когда противоположные им утверждения также содержат глубокую истину"; Ф. Ницше: "дерево, достигающее своими ветвями небесных высот, должно уходить своими глубочайшими корнями до глубин ада"; Н. И. Лобачевский при исследовании *Начал евклидовой геометрии* обратил внимание на "глубокую истину" – пятый постулат о параллельных (который гласит: через точку, лежащую вне прямой, можно провести только одну линию, параллельную данной прямой). Ранее многие пытались обосновать, что это не аксиома, а теорема, логически выводимая из остальных аксиом. Н. И. Лобачевский убедился в тщетности подобных попыток и пришел к выводу, что если постулат недоказуем, то есть невыводим из других постулатов, значит, он от них независим. Данное обстоятельство подвигло великого математика на построение новой неевклидовой геометрии (крупнейшего математического открытия XIX века, которое по своему значению можно сравнить с открытием несоизмеримых отрезков в греческой математике и с теорией относительности Эйнштейна, за что Н.И. Лобачевскому пришлось поплатиться местом ректора и профессора Казанского университета), которая опирается на противоположный тезис: через точку вне прямой можно провести по крайней мере две прямых, параллельных данной – так родилась новая отрасль человеческого знания, которая перевернула наши представления о пространстве и времени.

⁶⁶⁸ Ричард Смолли, лауреат Нобелевской премии по **химии**: "Я, со своим образованием в области химии и физики, убежден, что эволюции быть не могло". Эрнст Чейн, лауреат Нобелевской премии по **физиологии и медицине**, писал о несостоятельности эволюционной теории следующее: "Эти классические эволюционные теории являются грубым упрощением многочисленных фактов, чрезвычайно сложных и взаимосвязанных. И меня удивляет, что на протяжении уже долгого времени многие ученые с такой готовностью принимают эти теории без всякого критического изучения и без возражения".

Парадокс развития и другие подобные парадоксы (например, парадокс морфогенеза в биологии [Гурвич, 1944; Sheldrake, 2005]) приводит к нескольким **равновозможным ответам** (которые, по существу, выражают основные современные концепции времени [Бич, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970]):

1) Если новое как элемент бытия возникает не из старого, то можно предположить, что новое возникает из *Ничто*, то есть из того, что не является бытием, из того, что трансцендентно бытию и находится за его пределами. В этом случае необходим *Режиссер* развития, Который обеспечивает возникновение и развитие мира из *Ничто*, а само развитие при этом совершается по заранее определенному сценарию, который создается в *Ничто*, а точнее – в *Творце* мира и этого *Ничто*.

2) Либо это новое заключено в старом в скрытом, потенциальном состоянии, но тогда оно не является принципиально новым, а следствие в причинно-следственной цепи не является следствием, ибо заключено в причине; кроме того, будущее не является будущим в полном смысле этого слова, ибо, опять же, будущее оказывается заключенным в прошлом. Тогда развития нет, и вся цепь якобы развивающихся предметов и они сами существуют одновременно, а идея развития при этом возникает из движения *Наблюдателя* по этой цепи от прошлого к будущему. В этом случае все многообразие бытийных форм задано изначально, а возникновение этих форм опять приводит нас к выводу о том, что бытие было создано из небытия (*Ничто*) неким *Творцом*.

3) Либо новое, вкупе со старым, постоянно творятся заново. И в этом случае необходим *Творец*, трансцендентный бытию, то есть находящийся за его пределами.

4) Если предположить, что мир существует вечно, то это снимает проблему происхождения мира, однако подвергает его в хаос случайных процессов⁶⁶⁹, принципиально не могущих обеспечить совершенствование бытийных форм: как показывает элементарный анализ, мир произошел не случайно посредством случайного стечения бесконечного количества обстоятельств, но был создан *Творческой Рукой*, ибо вероятность случайного происхождения мира меньше, чем вероятность того, что вихрь, носящийся миллиарды лет во Вселенной, может случайно соединить молекулы вещества в таком порядке, чтобы из них получился реактивный лайнер.

Данные четыре варианта требуют привлечение идеи **креационизма как абсолютного принципа существования бытия**, в то время как **эволюционизм предстает в виде относительного принципа реализации этого бытия**. Поэтому креационизм и эволюционизм относятся друг к другу как абсолютное к относительному, как общее к частному, как Брахман к Атману, как Абсолют к отдельной монаде.

Этим теоретико-методологическим замечанием мы предваряем главу об универсальной парадигме развития, где рассматриваются общие закономерности развития, которое, таким образом, как бы не имеет места в бытийной плоскости, но реально совершается в сфере *Высшего Предначтения*.

Синергетика, которая изучает наиболее общие и глубинные механизмы движения и развития систем, по существу выступает новой парадигмой познания, на основе которой формируется новая общенаучная картина мира, обобщающая и концептуально унифицирующая все формы движения во Вселенной, природе и обществе, приводящая их к единому теоретическому и экспериментальному "знаменателю". Основной концепцией этой новой парадигмы может рассматриваться эволюционная теория как главная форма движения в природе и обществе, во Вселенной в целом. Эволюция, отражающая непрерывное и постепенное изменение, развитие, движение, обнаруживает усложнение развивающихся систем, которые внешне реализуются в разнообразии, а внутренне – в организованности. Соответственно, динамика эволюции, ее вектор описывает развитие систем по пути организованной сложности.

В связи с этим сама наука как форма общественного сознания начинает коренным образом трансформироваться, о чем свидетельствует кристаллизация принципиально нового научного мировоззрения, в рамках которого наблюдается определенное слияние рациональной и иррациональной стратегий познания мира.

Среди дисциплин и понятий, внесших свой вклад в этот процесс можно выделить квантово-релятивистскую физику [Цехмистро, 1987, 2002; Капра, 1994; Capra, 1975, 1982], астрофизику и астрономию [Козырев, 1982; ; Вейник, 1991; Davies, 1983], кибернетику, теорию информации и теорию систем [Урманцев, 1978, 1993; Bateson, 1972, 1979; Maturana and Valera, 1980; Valera, 1979], теории морфического резонанса, биологических полей, формирующей причинности [Гурвич, 1944; Sheldrake, 1981, 1988, 1991, 1995, 1996, 2001, 2003, 2005], синергетику и пригожинскую теорию диссипативных структур [Князева, Курдюмов, 1997; Пригожин, 1985; Prigogine and Stengers, 1984], боровскую теорию холодвижения [Bohm, 1980], голографическую модель мозга [Pribram, 1971, 1977], янговскую теорию процесса [Young, 1976], учение о Вселенной как о голографическом универсуме [Дубров, Пушкин, 1990; Буданов, 2002; Аронов, 1995; Ravn, 1988; Grof, Bennett, 1992; Sheldrake, 2005; Bohm, 1980], антропный принцип (антропные космологические аргументы [Barrow, Tipler, 1986; Налимов, 1989; Гулыга, 1989; Идлис, 1958]), или принцип космологического дополнения [Казначеев, Спиринов, 1991], учение об универсальном семантическом пространстве Вселенной [Налимов, 1989], концепцию волновой лингвистической генетики П.П.Гаряева [Гаряев, 1993, 1997, 2009], различные аспекты теории синтеза знаний, которые разрабатывают Н.Н. Александров, М.И. Беляев, В.Г. Буданов, А.Ф.Бугаев, И.Л. Герловин, В.Е. Еремеев, С.И. Сухонос, А.И. Субетто и многие другие [Александров, 2012; Беляев, 2001; Буданов, 2012; Бугаев, 2012; Герловин, 1990; Еремеев, 1993, 2001; Сухонос, 2012; Субетто, 2012].

Особое место в данном парадигмальном сдвиге сыграла **парадигма системного мышления**, становление которой можно проследить по монографиям В.И.Вернадского "Учение о биосфере и ее постепенном переходе в ноосферу" (1893–1918), А.А.Богданова "Тектология. Всеобщая организационная наука" (1913–1929), Н.Д.Кондратьева "Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения" (1922–1926), П.А. Сорокина "Социальная и культурная динамика" (1939), Л.фон Бергаланфи "Общая теория систем" (1934–1949), Н.Винера "Кибернетика или управление..." (1948), работах И.Р. Пригожина, Г.Хакена, Р.Акоффа и др.

⁶⁶⁹ Если считать реальность существующей вечно, то это противоречит аксиомам временного порядка и приводит сознание человека в гносеологический "тупик", замыкая мышление человека рамками реальности, хотя здесь и понимаемой как существующей вечно [Кармин, 1981, с. 176-181].

Анализ современного состояния мировой науки убеждает в том, что наука как форма общественного сознания вышла на новый этап своего развития, характеризующийся созданием интегративного, комплексного, синтетического знания, когда появляются новые междисциплинарные направления (синергетика, хронобиология, экология, системогенетика, социобиология и др.). Сейчас активно ведется поиск новой научной парадигмы, на основе которой должна сформироваться новая общенаучная картина мира [Бугаев, 1998, 2002; Гроф, 1994; Казначеев, Спирин, 1991; Кизима, 1996; Крымский, 1991; Наан, 1966; Пригожин, 1985; Цехмистро, 2002].

И если в качестве базовой концепции новой парадигмы рассматривается эволюция как основная форма движения в природе и обществе [Моисеев, 1991], то новая научная парадигма может быть определена как синергетическая, эволюционная и природно-социальная [Тимонин, 1999; Карпинская, 1984; Хайтун, 2005]. Эволюционная картина мира, реализуемая благодаря глобальному, универсальному эволюционизму, открывает поиск путей интеграции естественного и социального аспектов движения (которые здесь могут пониматься как методологические изоморфные сущности), а также воплощается в универсальной синергетической парадигме развития, выступающей ценным методологическим инструментом познания мира.

С позиции глобального эволюционизма мир как развивающаяся сущность подчинен универсальному закону развития, который в наиболее общем виде принимает форму гегелевской триады: **тезис – антитезис – синтез**, или единое – множественное – целое, или тождество – различие – противоположность – новое тождество.

Синтез при этом предполагает процесс создания целостностей и выход за рамки простого суммирования и обнаруживает системные свойства целого, что в сфере диалектики реализуется как процесс **снятия** (нем. *Aufhebung* – отмена, упразднение с одновременным сохранением), который разработал Гегелем, определив его как диалектическое отрицание, которое включает в себя три момента: сохранения рационального зерна и подъём на более высокий уровень развития. Снятие выражает, во-первых, принцип преемственности в развитии явления (когда новое, диалектически высшее качество одновременно отрицает старое, и включает в себя диалектически положительное содержание предшествующего явления). В гегелевской диалектике содержание тезиса снимается антитезисом с сохранением на более высокой ступени развития – в синтезе положительные моменты, заключающиеся в тезисе. Очередной синтез выступает началом новой триады.

Данные диалектические схемы на уровне предмета развития следует дополнить принципом триадности, находящим свое выражение в виде философской модели реальности, элементами которой является человек и мир (внутреннее и внешнее, **субъект и объект**).

Если принять к сведению то, что с точки зрения нетрадиционных логик (соотносящихся с ориентальной логикой "четырёх альтернатив") между субъектом и объектом в плане логического и онтологического предпочтения (выражающего вопрос, что первично, субъект или объект) существуют четыре альтернативы (1. субъект, 2. объект, 3. и то, и другое, 4. ни то, ни другое [Урманцев, 1993; Дюмулен, 1994, с. 234; Игноллс, 1975]), эти альтернативы можно соотнести с этапами развития диалектического противоречия: **тождество** (и субъект, и объект) – **отличие** (объект и субъект как отдельные сущности) – **противоположность** (ни субъект, ни объект, поскольку они исключают друг друга).

Шри Ауробиндо пишет о **трех динамических статусах сущего**: на первой стадии субъект и объект тождественны, на второй они начинают отличаться, на третий имеет место сознательное самоотождествление субъекта с разнообразием духовных объектов. Шри Ауробиндо отмечает три главных принципа эволюции – расширение, повышение, интеграция [см. Костюченко, 1983, с. 211–212].

В соответствии с универсальной синергетической парадигмой развития [Вознюк, 2002], **начальный этап** онто- и филогенетического развития человека обнаруживает **единство, синкретизм субъекта и объекта**. На этом этапе все формы общественного сознания соединены в некоем научно-религиозном сплаве, где иррациональный, религиозный аспект общественного сознания находит преломление в механизме психизации действительности (анимизма, когда человек и мир представляют собой единое психическое целое), а рациональный, научный аспект общественного сознания выражается в форме института практической магии, отблеск которой дошел до нас в виде алхимии. Философия здесь имеет тенденцию сливаться с наукой (натурфилософия), а искусство, мораль и политика неотделимы от мифа, в котором религия черпает выразительные средства.

На данном уровне развития человеческой цивилизации знания о мире и человеке были синергично репрезентированы в синтетическом виде – в форме простейших пралогических, пратеоретических моделей, погруженных в мифологию и метафору. В определенном понимании, мысль и действие здесь слиты, как это имеет место у маленьких детей. Так же, как и последние, представители древних социумов еще не осознают себя в полной мере личностями. Именно поэтому здесь человек и мир, субъект и объект предстают перед исследователем единым неделимым комплексом. Данный этап соответствует **доклассическому типу рациональности** – практико-мифо-магическому способу постижения и освоения мира. Период мифологического мышления реализуется в принципе **магической сопричастности**. В западной культуре мы сталкиваемся с похожими характеристиками при описании психики примитивных народов, находя здесь принцип "мистической сопричастности" Л. Леви-Брюля, который в книге "*Первобытное мышление*", анализируя первобытные мифы, верования, обычаи, делает вывод о существенном отличии первобытного мышления (являющегося феноменом правого интуитивного полушария головного мозга человека) от сознания цивилизованного человека (которое реализуется на уровне функций левого рационального полушария). Специфичность первобытного мышления характеризуется тем, что оно *мистическое, или магическое*, в нем нет различия между естественным и сверхъестественным, сном и бодрствованием, частью и целым. По логике оно не чувствительно к противоречиям, непроницаемо для опыта и вместо направленности на установление логических отношений между предметами, подчиняется закону сопричастия или партиципации: признает существование различных форм передачи свойств от одного предмета к другому путем соприкосновения, заражения, овладения и т.п. эта особая логика называется Л. Леви-Брюлем пралогической. При этом два типа мышления (логическое и пралогическое) сосуществуют в одном и том же обществе одновременно, то есть пралогическое (то есть правополушарное) мышление функционирует одновременно со структурой логической (левополушарной) мысли.

Для первобытного человека сновидческая и бодрствующая реальности пересекаются и взаимно влияют друг на друга. Кроме того, предметы и существа могут одновременно существовать в двух разных бытийных измерениях – в материальном и идеальном мирах. Всякое изображение, всякая репродукция полностью сопричастны свойствам и жизни оригинала. Это сопричастие не должно быть понимаемо в смысле какого-то дробления, как если бы, например, портрет заимствовал у оригинала некоторую часть той суммы свойств или жизни, которой он обладает. Первобытное мышление не видит никакой трудности в том, чтобы эта жизнь и эти свойства были присущи одновременно и оригиналу, и изображению. Мышление первобытных людей повсюду видит самые разнообразные формы передачи свойств путем переноса, соприкосновения, передачи на расстояние, путем заражения, осквернения, овладения словом, при помощи множества действий, которые приобщают мгновенно или по истечении более или менее долгого времени какой-нибудь предмет или какое-нибудь существо к данному свойству, действий, которые, например, сакрализуют (делают его священным) или десакрализуют (лишают его этого качества) в начале и в конце какой-нибудь церемонии.

На **втором этапе** развития человечества как вида и субъекта истории обнаруживается нарастание дихотомии человека и мира, их асимметризация: **субъект и объект разводятся по полюсам**. Координация отношений в субъект-объектной системе находит свое выражение в такой модели развития философии и науки, которая дифференцирует *классический* (в рамках которого объект первичен относительно субъекта, т.е. объект, который выступает "объективной реальностью, данной нам в наших ощущениях" влияет на субъект и во многом его определяет) и *неклассический* (субъект влияет на объект) этапы развития теоретического сознания. Наблюдается дифференциация единого общественного сознания на отдельные формы, главные из которых – философия, религия и наука – предстают как отдельные познавательные стратегии. Познавание человеком мира утрачивает свою целостность: "Целостная структура познания (в его абсолютных моментах) принадлежит целостной человеческой личности. Когда вселенская целостная полнота человека деструктивно нарушена, его познавательная деятельность (любовь к Истине) понижена в статусе (как бы – в рассредоточенных и относительных одеждах) и находит себя в разных становящихся и, отчасти, не зависимых друг от друга ведомствах (крупных – принципиальных): естествознании, философии и религии... все они имеют один и тот же генетический корень (хотя и скрытый от них теперь, а потому для каждого он имеет свои особые оттенки) и единую перспективу (хотя в несколько неявном для них виде, а потому перспектива каждого – особая)... хотя внешне эти ведомства вполне независимы, как "автономные" и не нужные, даже когда-то и чуждые друг другу дисциплины, – каждое из них несет свой особый образ полноты, каждое полагается на свои собственные набор "данных" и метод (и методологию, не приемлемую для соседей) – у каждого своя цель, но их собственный характеристический статус, на самом деле, всегда имеет ввиду-подразумевает (и как правило – неявно) две свои разнородные противоположности..." [Костюченко, 2010, "О познании. Моменты *Ideal* формы: опыт изложения"]. На данном этапе идея *психизации* трансформируется в гилозоистских учениях (возникших в развитии философской мысли на ранних ее этапах и просуществовавших вплоть до XIX век) в концепции об универсальной оживотворенности, понимаемой как неотъемлемое свойство материи.

Данный этап соответствует **классическому типу научной рациональности**, для которого характерным является дистанцирование наблюдателя от объекта, который, зачастую, понимается как механическое устройство, а пространство и время представляются независимыми сущностями, регулируемые принципом детерминации. Мир, природа при этом подлежат покорению, а истинное знание представляется неопровержимой, замкнутой системой [Степин, 2000, с. 619-640; Стеклова, 2000; Тарнас, 1995, с. 301; Tarnas, 1991].

Переход от второго к третьему этапу знаменуется развитием неклассического типа научной рациональности (XX ст.), в рамках которого наблюдатель, средства его деятельности и осуществляемые им операции стали мыслиться целостным комплексом. При этом объект начинает пониматься как сложная саморегулирующаяся многоуровневая система, а пространство и время (которые в квантовой физике мыслятся как целостный комплекс) как относительные сущности, связь между которыми имеют вероятностный характер. На этом этапе понимается феномен единства человека и природы [Степин, 2000, с. 619-640; Стеклова, 2000; Тарнас, 1995, с. 301].

Третий этап (период постнеклассического развития философии и науки) связан с идеей **слияния объекта и субъекта** [Кизима, 1996], с такой теоретической парадигмой, в которой они рассматриваются как влияющие друг на друга и взаимно друг друга потенцирующие. Здесь развитие человечества словно бы возвращается к своим сакральным истокам, но на более высоком уровне развития: становится актуальным синтез науки и религии, реализуемый на основе философского синтеза научного и религиозного подходов к познанию и освоению мира. Мир снова психизуется, но на более высоком уровне развития, что проявляется в антропном принципе, ноосферном учении, квантовом парадоксе "Наблюдатель" (и других подобных парадоксах), в теории "формирующей причинности", учении о фрактально-голограммном устройстве Вселенной, в концепции универсального семантического пространства Вселенной, в синергетических аспектах социальной динамики (что имеет много общего как с древнекитайскими представлениями об органической слитности человека и космоса: "небо действует в зависимости от поступков людей" [Го Юй, 1987, с. 298], так и с современными концепциями "транссерфинга реальности") и др.

Возвращаются идеи *психизации действительности*, иллюстрацией чего могут служить труды английского физиолога Фр. Глиссона, предпринявшего попытку естественного объяснения происхождения свойств живого: в своем "Трактате об энергетической природе субстанции" (1672) Фр. Глиссон постулирует идею о раздражимости как всеобщем свойстве материи. Философы материалисты сравнивают свойство материи отражения с психическим отражением. В этом отношении интерес представляет и учение К.Э. Циолковского, который был панпсихистом, поскольку утверждает, что всякая материя обладает чувствительностью (способностью психически "ощущать приятное и неприятное" [Циолковский, 1995, с. 31]), различна лишь степень. Чувствительность уменьшается от человека к животным и далее, но не исчезает совсем, так как нет четкой границы между живой и неживой материей. "Даже в одном животном, блуждая по телу, он [атом] живет то жизнью мозга, то жизнью кости, волоса, ногтя, эпителия и т. д. Значит, он то мыслит, то живет подобно атому, заключенному в камне, воде или воздухе. То он спит, не сознавая времени, то живет моментом, как низшие существа, то сознат прошедшее и рисует картину будущего. Чем выше

организация существа, тем это представление о будущем и прошедшем простирается дальше" [Циолковский, 1995, с. 32]. Распространение жизни – благо, и тем большее, чем совершеннее, то есть разумнее эта жизнь, ибо "разум есть то, что ведет к вечному благосостоянию каждого атома" [Циолковский, 1995, с. 43]. Каждый атом, попадая в мозг разумного существа, живёт его жизнью, испытывает его чувства – а это и есть высшее для материи состояние существования [Циолковский, 1995, с. 32]. В этом смысле смерти нет: периоды неорганического существования атомов пролетают для них как сон или обморок, когда чувствительность почти отсутствует; становясь же частью мозга организмов, всякий атом "живет их жизнью и чувствует радость сознательного и безоблачного бытия" [Циолковский, 1995, с. 45], и "все эти воплощения субъективно сливаются в одну субъективно-непрерывную прекрасную и нескончаемую жизнь" [Циолковский, 1995, с. 47]. Поэтому незачем бояться смерти: после смерти и разрушения организма время неорганического существования атома пролетает, "проходит для него, как ноль. Его субъективно нет. Но население Земли в такой промежуток времени совершенно преобразуется. Земной шар будет покрыт тогда только высшими формами жизни, и наш атом будет пользоваться только ими. Значит, смерть прекращает все страдания и дает, субъективно, немедленно счастье" [Циолковский, 1995, с. 47].

Данный этап соответствует **постнеклассическому типу научной рациональности** (конец XX ст.), в рамках которой субъект и объект понимаются как целостный нерасторжимый комплекс, а в процессе познания начинают учитываться как средства и операции, так и ценностно-целевые характеристики научной деятельности. Объекты теперь представляются сложными открытыми саморазвивающимися системами, для которых характерна эволюция, представляющая собой синергетический процесс самоорганизации (индетерминированный, нелинейный, вероятностный, разнонаправленный, бифуркационно-хаотичный). Взаимоотношение человека и природы достигает уровня коэволюции [Тарнас, 1995; Степин, 2000, с. 619-697]. На этом этапе обнаруживается переход от моделирующего мышления к образно-мифологическому, имеет место взаимное проникновение конкретно-научных, философских, естественно-научных, гуманитарных, фундаментальных и прикладных знаний [Тимашев, 1998; Лесков, 2006; Стеклова, 2000; Яковец, 1997]. При этом в классическом понимании точные науки дрейфуют от материализма к идеализму [Тарнас, 1995; Яковец, 1997], когда постнеклассическая наука тяготеет к мифологическим средствам выражения [Чешков, 2002] и развернутым мифологическим построениям [Ладыгина, 2000, с. 4-18], поскольку к мифам, в отличие от научной гипотезы, относятся сущности, которые нельзя верифицировать (например психоанализ З. Фрейда или коллективное бессознательное К. Юнга), что не препятствует превращению научных мифов в научную гипотезу [Поппер, 1983, с. 246-248; Popper, 1989].

На этом этапе, участниками которого мы являемся, основные философско-мировоззренческие откровения обнаруживаются в русле стремления человеческого сознания к целостному, тотальному постижению мира. Мы живем в период глобального религиозно-мировоззренческого и научно-философского синтеза [Вернадский, 1989; Бугаев, 2012; Тейяр де Шарден, 1987; Гейзенберг, 1989; Кассирер, 1989; Несбит, Эбурдин, 1992], который, по словам А.Ф. Лосева, наша эпоха "возжаждала более, чем всякая иная" [Лосев, 1991, с. 188]. Мы становимся свидетелями процесса интенсивной интеграции научных дисциплин, исследуются пограничные области человеческого знания [Фомин, 1990; Дубров, Пушкин, 1990; Дубров, 1996; Дульнев, 2004; Гримак, 1994; Грин, 1994; Гроф, 1996; Козырев, 1963, 1982; Лаврентьев и др., 1992; Мичелл, Ричард, 1988; Лолаев, 1996; Каструбин, 1995; Гончаров, 1992; Валенти, 1993; Хаббард, 1993; Иванов-Муромский, Колбун, 1992; Сатпрем, 1989; Аронов, 1992; Кузьмин, 1996]. В результате меняется сам мировоззренческий подход естественных наук к познанию природы. "Зреет мысль о целостности поведения материи как в малом, то есть на уровне элементарных частиц, так и в большом, то есть на уровне макрокосма" [Суханов, 1979, с. 137].

Итак, основной концепцией новой научной парадигмы может рассматриваться эволюционная теория. Эволюция, отражающая непрерывное и постепенное изменение, развитие, движение, обнаруживает усложнении развивающихся систем, которое внешне проявляется в разнообразии, а внутренне – в организованности. Соответственно, динамика эволюции, ее вектор описывает развитие систем по пути организованной сложности. При этом магистральной задачей эволюционной синергетической парадигмы является определение фундаментальных форм эволюционного движения. Рассматриваемая ниже универсальная парадигма развития фиксирует эти фундаментальные формы, которые обнаруживают рассмотренную выше фундаментальную диалектическую схему.

Универсальная парадигма развития базируется на положении, что всякое движение – это, прежде всего, волна (составляющая энергетическую среду с характерными макроскопическими колебаниями, относящиеся к эволюционным фликкер шумам), структура которой универсальна, ибо любая волна фиксирует общие для любого процесса элементы – восходящую и нисходящую ветви, а также точки максимума, минимума и нули функции. Таким образом, развитие, движение присущи всему и вся во Вселенной. **Любое движение, реализуемое как колебательно-волновое изменение, изучается теорией колебаний, оперирующей универсальным языком, позволяющим кристаллизовать универсальные знания, применимые ко всем областям человеческой деятельности и познания** (Л.И. Мандельштам) [Мандельштам, 1972; см.: Валянский, Калужный, 1998, с. 283-286]⁶⁷⁰.

Структурный параллелизм любых процессов иллюстрируется "законом параллелизма", сформулированным К. Кильмайером, который Э. Геккель назвал "биогенетическим законом": "на протяжении быстрого и короткого

⁶⁷⁰ В книге "Физика и религия" И. Н. Яницкий отмечает: "бытие – это как бы качели с обязательной восходящей и нисходящей фазами, образующими любой цикл. Это своеобразное балансирование между знаками плюс и минус. Это как две фазы синусоиды, являющейся ничем иным как закономерным колебательным процессом, где разделение положительной (над уровнем нуля) и отрицательной (ниже уровня нуля) фаз абсолютно невозможно – это означает остановку движения, прекращение развития вообще... Так в смутном ходе исторического процесса высветливается его главная особенность – цикличность, определяемая неоднородностью внешней астрофизической среды. Следует обратить особое внимание на то, что человечество подходит к следующему моменту смены знака, но теперь от минуса к плюсу" [Яницкий, 1995, с. 21-26]. При этом каждая система характеризуется своим частотным спектром, который описывается распределениями Мандельбротта-Лотки-Лоренца-Парето-Ципфа-Юла [см.: Субетто, 1992, 1993], про что писали Ю.А. Шрейдер, Э.М. Сороко [Сороко, 1978, 1993], Б.И. Кудрин, С.Э. Шноль, М.С. Кешнер и др.

времени своего онтологического развития особь повторяет важнейшие из тех изменений формы, через которые прошли ее предки на протяжении медленного и длительного хода их палеонтологического развития по законам наследственности и приспособления" [Мюллер, Геккель, 1940, с. 149].

Принцип изоморфности структурного и динамического аспектов мира ⁶⁷¹, из которого мы исходим при концептуализации универсальной модели бытия, позволяет сделать вывод о существовании некой универсальной парадигмы любого развития, движения, идею которой мы находим практически у всех мыслителей. Подобно Аристотелю и Канту, Гегель полагал, что сущность жизни следует искать в определенной цели, являющейся причиной существования и развития живого [Костюк, 1967, с. 28]. Гегель полагал, что конечное, или результат, есть в такой же мере и первое, с чего начинается движение [Гегель, т. 4, с. 139]. Таким образом, диалектический метод позволил Гегелю установить частичные повторения на более высоких уровнях развития в результате борьбы противоположностей и попеременного превалирования одной из них, что иллюстрируется законом отрицания отрицания. Подобным же образом и Ф. Энгельс полагает, что "начало и конец необходимо связаны друг с другом, как северный и южный полюсы" [Маркс, Энгельс, т. 20, с. 67].

Единство синхронии и диахронии (структурного и динамического) обнаруживается на уровне абстрактно-логического мышления, где с одной стороны наличествуют синхронические (синтетические) элементы – аксиомы логики, имеющие логический иммунитет: их невозможно ни доказать, ни опровергнуть. С другой стороны, здесь мы имеем диахронический (аналитический) элемент – разворачивающаяся цепь мысли в процессе доказательства. Понятно, что эти два элемента взаимосвязаны и не могут существовать друг без друга. Кроме того, здесь можно обнаружить дихотомию аналитического и синтетического суждения и знания, которые взаимообуславливаются, когда аналитическое разворачивание мысли обнаруживает только то, что в ней находилось в свернутом, синтетическом состоянии, на основании чего можно сделать вывод о единстве и тождестве структуры предмета мысли и процесса его развития ⁶⁷².

Рассмотрим основные аспекты универсальной парадигмы развития. Фундаментальная характеристика мира, в котором мы живем, – его двойственность, разделенность на правое и левое, светлое и темное, добро и зло... Всеобщая дихотомия, бинарное членение явлений и предметов нашего мира – едва ли не единственная его особенность, которую трудно оспорить. Дуализм есть умозрительное основание всякого движения, изменения, развития, ибо дуализм отражает состояния неравенства, несоответствия, различия, противоречия, которые предполагают взаимовлияние, взаимодействие, движение, как результат и способ реализации этих состояний. Всеобщая вселенская дихотомия отражает концептуальный источник движения и развития – борьбу противоположностей ⁶⁷³.

В наиболее общем схематичном виде эта борьба прослеживается в форме развития диалектического противоречия в самой сущности всех предметов, проходящего следующие ступени своей эволюции: тождество, различие, противоположность, новое тождество, в котором снимаются противоречия между противоположностями. Налицо процесс расщепления (нарушения) состояния целостности (тождества противоположностей) развивающихся предметов и явлений и, в конечном итоге, – восстановление этой целостности на более высоком эволюционном витке.

Эта схема развития диалектического противоречия, фиксирующая повторяющуюся (циклическую) смену двух противоположных состояний, целостности и дискретности (отраженных в категориях единого и множественного), – универсальна. Как писал П. К. Анохин, "с широкой биологической точки зрения, также как и с точки зрения философского анализа роли пространственно-временной структуры мира, движение материи по последовательным ритмически повторяющимся фазам является универсальным законом, определяющим основную организацию живых существ на нашей планете" [Анохин, 1978, с. 14]. Данный вывод выступает методологической основой научного поиска: как писал В. Паули, "сами будни физика выдвигают в физике на передний план аспект развития, становления" [Паули, 1975, с. 31], открывая ее диалектический потенциал. В связи с этим А. Б. Мигдал отмечает, что "ученые всего мира, как правило, мыслят диалектически, не называя и не формулируя "законов диалектики", а руководствуясь здравым смыслом и научной интуицией" [Мигдал, 1990, с. 311].

При этом важнейшим моментом развития как такового, интерпретируемого при помощи концептов и принципов универсальной парадигмы развития, является то, что **линейная структура развития совпадает со структурой развивающейся системы**, когда статика (статическое описание) тождественна динамики (динамическому описанию). Кроме того, развитие реализуется не только как последовательный процесс ("тезис → антитезис → синтез, или: тезис → *границная фаза* → антитезис → синтез), но и как циклический, а также как

⁶⁷¹ Как свидетельствует синергетика, в нелинейных системах "процессы вблизи центра сегодня идут, как они шли во всей системе в прошлом, а на периферии структуры сейчас идут, как они будут идти во всей структуре в будущем" [Курдюмов, 1988], что говорит о **тождестве структурного и динамического аспектов развивающихся систем**.

⁶⁷² Так, Гегель полагал, что аналитическое положение содержит в себе задачу как уже решенную саму по себе [Гегель, т. 4, с. 30-40], а Л. Витгенштейн утверждал, что в логике процесс и результат эквивалентны, когда доказательство есть только механический способ облегчить распознавание тавтологии там, где она усложнена [Витгенштейн, 1958, с. 83]. Кант трактовал синтетические суждения как расширяющие наши знания, а аналитические – как поясняющие то, что уже имелось, хотя и неявно, в посылах [Кант, т. 3, с. 229–231; т. 2, с. 394]. Рассуждения К. Гемпеля подтверждают это: "так как все математические доказательства опираются исключительно на логические выводы из определенных постулатов, то отсюда следует, что математическая теорема, такая, как теорема Пифагора в геометрии, не утверждает ничего, что является объективно или теоретически новым по сравнению с постулатами, из которых она выведена, хотя ее содержание может быть психологически новым в том смысле, что мы не подозревали того, что оно скрыто содержалось в постулатах". Э. Мах о геометрических доказательствах писал следующее: "Но тщательно удаляя из нашего представления все, что попало сюда лишь как прибавка к конструкции, а не через силлогизм, мы не найдем в нашем представлении ничего, кроме одного исходного положения" [см. Шляхтин, 1978, с. 185-187].

⁶⁷³ "...в математике знания о геометрии правильных выпуклых многогранников (конечных геометрических тел – символов совершенных форм рациональности) также базируются на дуальностях: икосаэдр – додекаэдр, октаэдр – гексаэдр, тетраэдр – вписанный тетраэдр. При этом геометрия не располагает единными пространственными соотношениями между сферой и правильными выпуклыми многогранниками, объясняющими непрерывность связи между микро и макро космосами. На дуальности базируются Закон исключенного третьего в философии и Двузначности принцип в логике, в математике – Исключенного третьего закон [Сергеев, 2012, с. 107].

креационистский. Последний предполагает расщепление единого на полярные сущности, которые потом восстанавливают это единое: Пра-вещество (физический вакуум, Ничто) → Нечто + Антинечто → Пра-вещество.

Кроме того, развитие можно представить и в виде синергетической схемы чередования иерархической и деиерархической фаз развития любой системы, когда система при этом проходит нейтральную бифуркационную точку своего развития (состояние динамического хаоса, выступающего **упорядоченной и упорядочивающей** сущностью ⁶⁷⁴). В этом случае процесс развития приобретает такой вид: иерархическое состояние системы (тезис) → состояние динамического хаоса (синтез) → деиерархическое состояние системы (антитезис).

Данный вывод в целом согласуется с гегелевской диалектикой: у Гегеля мы встречаем универсальную схему развития: тезис (исходный момент) → антитезис (переход в противоположность) → синтез противоположностей в новом единстве (снятие, отрицание отрицания). Однако, как отмечает Е.Ф.Сергеев, "логический статус этой схемы не выражает реальных связей между "тезисом", "антитезисом" и "синтезом", т.к. "синтез" реально имеет место между "тезисом" и "антитезисом" [Сергеев, 2012, с. 106].

Изложенное выше подвигает нас к выводу о существовании **универсальной линейно-циклическо-спиральной схемы развития, реализуемой посредством вложенных спиралевидным образом и переходящих друг в друга, а также отличающихся разной размерностью триадных диалектических циклов, имеющих фрактально-волновую природу**. О важности спиралевидного понимания развития мы можем узнать из попыток построить единую геометрическую картину мира, что подвигнуло исследователей ввести пятое измерения: поскольку четырехмерная риманова геометрия не вполне адекватно интерпретировала феномены физических взаимодействий, не сводящихся только к гравитации, возникла необходимость разработать теорию пятимерного пространства, где пятой координатой является "спиральность" [Готт, 1988], которую, в силу ее метаморфозно-преобразовательной функции и самоподобной природе можно полагать онтологической основой фрактально-голограммного принципа строения Вселенной.

Вложенность друг в друга циклов и их спиралевидный характер развития позволяет говорить о фрактально-голограммном принципе развития, реализуемого на основе концентрических кругов (этапов), что иллюстрируется рисунком Н.Н. Александрова:



Рис. Н.Н. Александров "Фрактально-голограммный принцип исторического развития"

При этом диалектика развития обнаруживает феномен тождества структурно-статического и волно-динамического аспектов любого явления, которое в его наиболее простом и фундаментальном виде предстает как синусоидальный процесс:

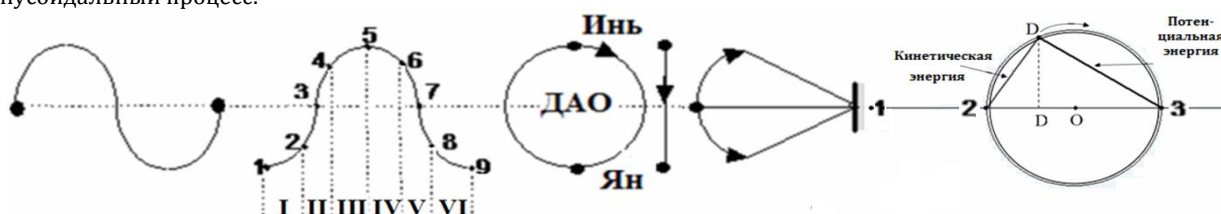


Рис. 1 А

Рис. 2 А

Рис. 3 А

Рис. 4 А

Рис. 5.А

На рис. 1 А и 2 А показаны диахронические (линейные) конфигурации синусоиды. На рис. 3 А – синхроническая (циклическая) конфигурация, отраженная в сфере китайской нумерологии. На рис. 4 А мы имеем гармоническое колебание математического маятника, параметры которого изменяются по синусоидальному закону.

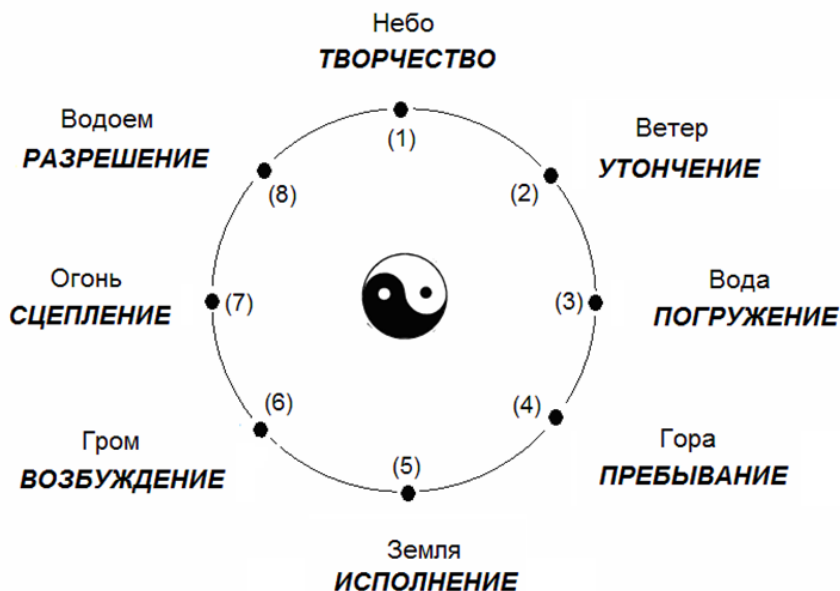
На рис. 5.А. показана динамика изменения механической энергии. В соответствии с требованиями Дж.Максвелла, А.Пуанкаре, Н.Бора, А.Эйнштейна, В.И.Вернадского, Р.Бартини, **физическая величина является универсальной тогда и только тогда, когда ясна ее связь с пространством и временем**. "Скалярная величина "энергии" расщепляется в векторные величины "свободной" энергии. Можно сказать, что "свободная" энергия, хотя и называется словом "энергия", является "векторной величиной": по крайней мере она может иметь два знака. Этот

⁶⁷⁴ "Вблизи точки возникновения неустойчивости можно провести различие между устойчивыми коллективными движениями (модами). Устойчивые моды подстраиваются под неустойчивые и могут быть исключены. Остающиеся неустойчивые моды служат в качестве параметров порядка, определяющих макроскопическое поведение системы. Получающиеся в результате такой процедуры уравнения для параметров порядка можно сгруппировать в несколько универсальных классов, описывающих динамику параметров порядка. Некоторые из этих уравнений напоминают уравнения, описывающие фазовые переходы первого и второго рода в равновесных физических системах. Однако возникают и новые классы, например описывающие пульсации или колебания" [Хакен, 1985, с. 379].

факт не бросается в глаза в классической термодинамике, но бросается в глаза в электродинамике" [Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001], что хорошо показано Г. Кроном [Крон, 1978].

На рис. 2 А представлены **шесть фаз развития любого процесса**, если рассматривать его как изменчивую сущность, поскольку на участках 1-2, 4-4, 4-5, 5-6, 6-8, 8-9 наблюдается изменение параметров процесса (1-2 – процесс зарождается; 2-4 – процесс эскалируется, 4-5 – процесс достигает апогея; 5-6 – процесс обнаруживает катастрофическое уменьшение своей активности; 6-8 – процесс достигает деградации, 7-9 – процесс затухает, умирает). При этом, если обобщить данные параметры, то это позволяет нам увидеть **три универсальные стадии** – 1) зарождение и эскалация (становление), 2) апогей, 3) деградация и умирание.

Данную картину можно квалифицировать и в контексте традиционных китайских восьми фаз, если рассматривать процесс как разделенный на фазы, очерченный девятью его состояниями (причем, девятое состояние, по сути, совпадает с первым – см.: Рис. 2 А).



Н. Н. Александров в монументальной книге "Проблемы художественной композиции" [Александров, 2012, с. 43] проводит масштабирование шести циклов:

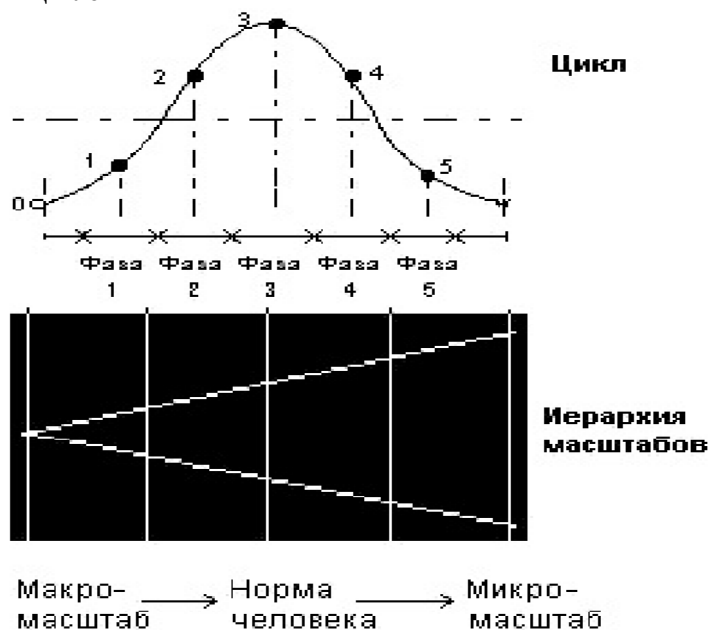


Рис. Н.Н. Александров: "Связанность иерархии с циклом"

Любой развивающийся процесс обнаруживает масштабное изменение соответствующих параметров, что иллюстрируется Н.Н. Александровым на примере эволюции литературных стилей [Александров, 2012, с. 42]:



Рис. Н.Н. Александров: "Масштаб временного ритма у стилей на цикле; тройка и полная пятерка стилей в цикле культуры

Три обобщенных **универсальных стадии развития** – 1) зарождение и эскалация (становление), 2) апогей, 3) деградация и умирание – можно пояснить диалектическими построениями Гегеля, который разбивает любое понятие (и стоящее за этим понятием явление) на три момента, каждый из которых также разбивается на тройки (и так далее, до бесконечности). Но у этой бесконечной рекурсии есть одно свойство, которое позволяет развернуть ее в последовательное линейное изложение гегелевской "Науки логики": движение от первого до третьего момента – это не только углубление в недра понятия, но одновременно и выход за его пределы, его самопреодоление. В теории познания это правило обеспечивает качественные скачки при развитии наших представлений об объекте. В контексте гегелевской онтологии оно же позволяет Идею не просто бесконечно рассыпаться на триады, оставаясь неизменной, но именно развиваться в сторону от пустоты и простоты к содержательности, наполненности смыслом. Схематически движение в триаде можно представить следующим образом:

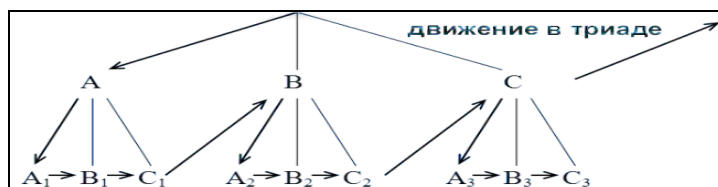


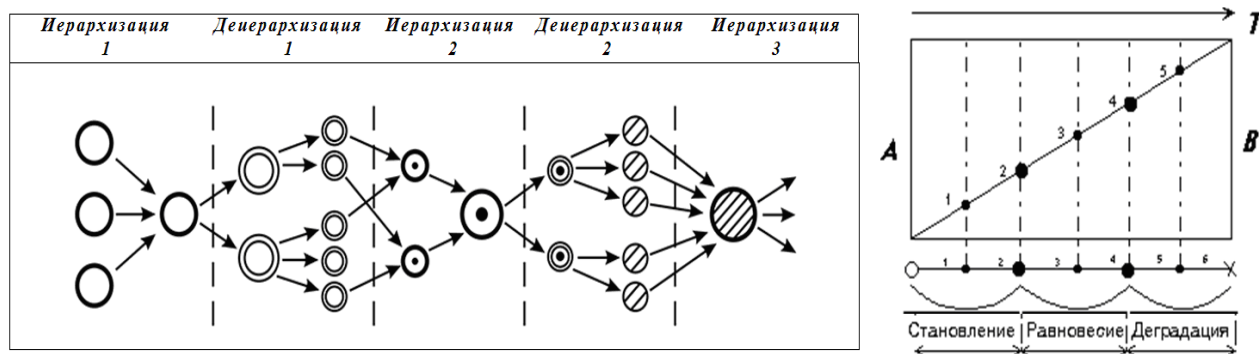
Рис. Гегелевская триада. Реализация триадного принципа развития

Таким образом, развитие триады исходного понятия от *A* к *C* и затем переход к следующему уровню осуществляется через три подчиненные триады, образованные моментами *A*, *B* и *C*, зафиксированными как самостоятельные понятия. Но это означает, что каким-то образом третий момент первого члена триады (*C1*) оказывается практически тождественным второму члену (*B*), а третий момент второго члена (*C2*) – третьему члену (*C*). Если подробно проследить эти два процесса, то станет понятным весь принцип движения гегелевской логики (переход от *C* к следующему понятию верхнего уровня можно не рассматривать, так как он просто повторяет один из этих переходов в рамках внешней триады).

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

Таким образом, развитие обнаруживает "закон троек", или закон распределения случайных величин, согласно которому распределения событий не зависит от характера самого случайного ряда. Данный закон фиксирует инвариантное распределение на числовой оси: если взять таблицу случайных чисел и рассмотреть ее повнимательнее, то можно увидеть, что случайные числа располагаются отнюдь не случайно: разбив цифровой ряд на тройки цифр, можно заметить, что средняя цифра в среднем больше двух соседних. Поэтому картина Айвазовского "Девятый вал" оказывается верной, поскольку именно девятая волна – самая высокая, что объясняется эффектом вышеупомянутого цифрового ряда: девять волн можно развить на три тройки, из которых одна превалирует над соседними, а в этой доминирующей тройке одна из волн оказывается больше двух остальных [Розенберг, 1987].

Данный вывод в качестве иллюстрации находит место на рассмотренном рисунке "Синергетическая трехфазная и шестифазная модели развития", где целостный цикл движения реализуется в пределах триады, которая разбивается на три подтриады, актуализируя десятичную систему счисления. Отмеченный принцип в целом соответствует синергетической модели развития, в которой фиксируется чередование фаз упорядоченной (иерархической) и неупорядоченной (деиерархической) структуры системы, а также три фазы развития (становление, равновесие, деградация), которые рассматривает Н.Н. Александров [Александров, 2002, с. 32-54].



СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ТРЕХФАЗНАЯ И ШЕСТИФАЗНАЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ

Что касается **диалектического механизма развития**, то здесь можно говорить о **законе энантиодромии**, согласно которому все рано или поздно переходит в свою противоположность. Выводы Ч. Дарвина, который считал, что виды животных, которые возникли из скрещивания, обнаруживают тенденцию к возвращению к первобытному состоянию, подтверждают сказанное выше. Интересно, что исходя из этой гегелевской формулы, Н. Г. Чернышевский пришел к выводу, что частная собственность на землю и на средства производства в третьей фазе развития человечества станет общественной, как это было во времена первобытнообщинной формации [Чернышевский, 1950].

Приведем обобщающий материал универсальной синергетической парадигмы развития, которая содержит различные феномены и три этапа их развития (тезис – антитезис – синтез).

АРИСТОТЕЛЕВСКАЯ ДИАЛЕКТИКА

- (1) **Тезис:** энергия
- (2) **Антитезис:** возможность
- (3) **Синтез:** энтелехия

ПОЛУШАРИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА ЧЕЛОВЕКА, РАЗВИТИЕ ЛОГИКИ

- (1) Правое полушарие, многозначная логика
- (2) Левое полушарие, однозначная, классическая (абстрактно-логическая) логика
- (3) Полушарный синтез, парадоксальная (диалектическая, многозначная) логика

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДА (ПО Д.Б. ЭЛЬКОНИНУ)

- (1) Мотивационно-потребностная сфера, деятельность по ориентации в системе отношений.
- (2) Операционально-техническая сфера, деятельность по ориентации в способах употребления предметов
- (3) Интегральная деятельность

РАЗВИТИЕ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО АСПЕКТА ЧЕЛОВЕКА И ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

- (1) "Божественный андрогин", синтез мужского и женского начал. Психосексуальное андрогинное единство.
- (2) Стадия полового диморфизма. Состояние "половой расколотости".
- (3) Размывание психо-сексуальных ролей. Выход за пределы жесткой половой дифференциации, сближение мужского и женского сексуального сценария.

ЛОГИКО-ДИАЛЕКТИЧНЫЙ АСПЕКТ МЫШЛЕНИЯ (ГЕГЕЛЬ)

- (1) Тезис: В-себе-бытие (Логика)
- (2) Антитезис: Инобытие (Природа)
- (3) Синтез: для-себя-бытие (Дух)

ИНТУИТИВНО-БОГОДУХОВЕННЫЙ АСПЕКТ МЫШЛЕНИЯ

- (1) Тезис (Бог-Отец): "Сначала было Слово" ("Все из Него"),
- (2) Антитезис (Бог-Сын): "И Слово было у Бога" ("через Него"),
- (3) Синтез (Бог-Дух): "И Слово было Бог" ("к Нему")

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООСОЗНАЮЩЕГО НАЧАЛА

- (1) Слияние человека и космоса на уровне внутриутробного (эмбрионального) развития.
- (2) Формирование человеческого "Я" как личностного принципа воли и самосознания.
- (3) Трансценденция "Я", преодоление бытийной сферы, слияние с Абсолютом.

РАЗВИТИЕ ВОЛИ ЧЕЛОВЕКА

- (1) Потребность и воля (как антипотребность) не дифференцируются.
- (2) Асимметризация воли и потребности.
- (3) Слияние воли и потребности, формирование позиции квиетизма как сознательного отрицания воли.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА

- (1) Недифференцированное (нелинейное) состояние языковой материи древних языков, в которых пространственно-временные феномены слиты
- (2) Расщепление языковой материи, выделение языка как системы знаков и речи как языковой деятельности

(3) Восстановление нелинейных форм письма, актуализация экстравербальных суггестивных средств общения

СОЦИОГЕНЕЗ

(1) Целостное симметрическое состояние общества, оперирующего мифологическим мышлением, равномерное распределения социального богатства и власти, единство досуга и труда, производства и потребления

(2) Состояние социально-экономической стратификации, поляризация богатства и власти, досуга и труда, производства и потребления, снижение уровня социальной синергии

(3) Восстановление состояния социальной симметрии, повышение социальной синергии, равномерное распределение власти и богатства.

КАРМОГЕНЕЗ

(1) Карма (последствия негативного отношения членов общества друг к другу) в примитивных социумах распределяется равномерно вследствие равномерного распределения власти и богатства.

(2) Карма распределяется крайне неравномерно в силу неравномерного распределения богатства и власти: "по причине умножения беззакония, во многих охладеет любовь" (Матф. 24:6-12).

(3) Карма (грехи) снова распределяется равномерно в силу равномерного распределения власти и богатства и восстановления состояния социальной симметрии

ЭТАПЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

(1) Натуральное хозяйство, "нищий коммунизм"

(2) Простое товарное производство плюс капиталистическое производство

(3) Восстановление состояния "нищего коммунизма" на более высоком уровне

РАЗВИТИЕ ДЕНЕГ И ДЕНЕЖНЫХ ОТНОШЕНИЙ

(1) В примитивных сообществах в роли денег выступали предметы, которые не столько характеризовались высокой ликвидностью, сколько выражали договоренность относительно их функции в роли средства обмена. Такими деньгами могли быть ракушки, перья и др., то есть предметы, которые сами по себе не характеризовались потребительской ценностью, поскольку их практически нельзя было потреблять.

(2) В связи с глобализационными процессами и социально-классовой стратификацией, когда разрушались родовые отношения и отдельные племена начинали активно торговать друг с другом, деньги становились все более ликвидными (в роли денег мог выступать, например, скот), то есть их потребительская ценность (стоимость) была высокой, когда деньги (скот, например) можно было непосредственно потреблять.

(3) Ликвидность денег претерпевает трансформацию, поскольку их потребительская ценность начинает уменьшаться, они заменяются драгметаллами. В современных условиях в роли денег выступают не столько конкретные товары (например, золото или иные драгоценные металлы), сколько обязательства государства или центрального банка в форме банкнот. На третьем этапе человечество возвращается на первый, но на более высоком уровне развития, поскольку возрождается принцип договоренности в масштабе всего человечества. Деньги при этом (например, электронные деньги) утрачивают всякую потребительскую ценность.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКИ

(1) Одноголосие

(2) Двухголосие

(3) Многоголосие и сверхмногоголосие

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРЫ

(1) Мифо-эпическая, интуитивная литература

(2) Расщепление мифо-эпической литературы на лирическую (правополушарную) и драматическую (левополушарную)

(3) Интуитивная литература "потока сознания"

РАЗВИТИЕ ИСКУССТВА

(1) Искусство в глубинных истоках было синкретическим по способу отражения действительности, так и по восприятию

(2) Процесс дифференциации видов искусств

(3) Фазы синтеза (сценического, экранного и т.д.) – тотальное воссоединение искусств

РАЗВИТИЕ ЖИВОПИСИ (ПО КРИТЕРИЮ СИММЕТРИЯ-АСИММЕТРИЯ)

(1) Симметричный этап развития живописи, который выражает момент слияния внутреннего состояния творца и предмета живописи, как это имело место в художественных творениях древних авторов, у которых внутреннее состояние совпадало с внешними обстоятельствами, что можно выразить субъект-субъектной координацией художника и окружающей действительности.

(2) На смену этому идет субъект-объектное, асимметричное противостояние творца и его творения, экстремальным выражением чего может служить кубизм и другие экспериментальные сюрреалистические направления в искусстве.

(3) В новейшее время, живопись возвращается к своему изначальному симметричному субъект-субъектному состоянию, что выражается в "душевном искусстве" Василия Кандинского.

РАЗВИТИЕ ЖИВОПИСИ (ПО КРИТЕРИЮ ФОРМА-СОДЕРЖАНИЕ)

(1) Содержание и форма были тождественны, когда рисунки первобытных охотников выполняли роль магических средств, когда форма рисунка, несшая его конкретное содержание, животных, была живой и конкретно-материальной.

(2) Форма и содержание все более дифференцировались, пока живопись в своих экстремальных выражениях не вознамерилась преодолеть противоречие между формой и содержанием. В начале XX века в России возникает новое течение – супрематизм – беспредметное искусство. Как писал К.С.Малевич, творец "Черного квадрата" как наиболее полного выразителя супрематизма, такая живопись переставала быть средством, но только содержанием, поскольку живописная форма не является производной от действительности, но существует самостоятельно и

имеет собственную силу выражения. На почве данной тенденции сформировались кубизм, футуризм, экспрессионизм, сюрреализм и др.

(3) Форма снова интегрируется с содержанием, когда содержание визуального творчества снова превращается в материальную силу вместе с развитием "биокомпьютера", Интернета, визуальных техник манипуляции индивидуальным и массовым сознанием. Наконец, магические техники материализации предметов связаны именно с воображением (кристаллизацией) того или иного желаемого образа, который потом "накачивают" энергией и "оживляют".

РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОТНО- И ФИЛОГЕНЕЗЕ

(1) Открытость человека горячей цветовой гамме, неконтрастным суггестивным цветовым оттенкам.

(2) Человеку начинает воспринимать холодную цветовую гамму, обнаруживается тяга к контрастным цветам.

(3) Возвращение к первому этапу, что иллюстрируется переходу французских экспрессионистов к неконтрастной суггестии переходных цветов.

РАЗВИТИЕ СФЕРЫ ОЩУЩЕНИЙ

(1) Наличие единого тактильно-кинестетического комплекса, формирующегося у ребенка на уровне внутриутробного развития

(2) Единый комплекс распадается на визуальную и аудиальную составляющие.

(3) Слияние сфер ощущений, выход на интегральный кинесиологический уровень восприятия

ЭТАПЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(1) Конструктивный – упрощенный, схематичный

(2) Изобразительный – развернуто-реалистичный

(3) Декоративный – упрощенный, орнаментальный

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

(1) Принципы эстетики базировались на неделимости человека и окружающей антропологизированной действительности.

(2) Искусство интересовалось внешними признаками предметов, то есть здесь обнаруживается процесс расщепления единого ансамбля "человек – окружающий мир" с детализированной обращенностью как на внутренний мир человека, так и на окружающий мир.

(3) Развитие онтологического направления, реализуемого через совокупность тех фундаментальных онтологических аспектов, в соответствии с которыми происходит реабилитация искусства в его первобытной функции "носителя истины"; художественное произведение здесь начинает апеллировать к уму, к эмоциям, изменчивым чувствам, обращаясь к человеку в целом, когда актуальным является "двойная кодировка" художественного образа, основным принципом чего является творение "гибрида" (соединяющего "правые" и "левые" художественные формы и смыслы) элитарной и массовой культуры, "монтажа" образов и смыслов, "коллажа" художественных цитат и текстов.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-АРХИТЕКТУРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

(1) Мифологическое состояние общества характеризуется радиально-кольцевым планированием. Здесь технология строительства совмещалась с мировоззрением людей (в частности с их космогонией), когда моральное и фактологическое соединяются. Таким образом, в примитивных сообществах архитектурные сооружения человечества, во-первых, имели радиальные формы, и, во-вторых, были интегрированы в окружающую естественную среду.

(2) В эпоху средневековья и в Новейшее время архитектурные формы в разных модификациях выражали прямые линии, кубы, параллелепипеды, в духе которых творил, например, Ле Корбюзье. Целостно-кольцевая застройка сменяется прямоугольной, дискретно-множественной. В эпоху Возрождения человечество возвращается к симметричным формам. Потом наблюдается обратное движение – к прагматично-рациональным асимметричным формам застройки, которые есть отражение упрощенной, машинной ритмики жизни (выраженной в термине "дизайн")

(3) В современное время на смену угловатым архитектурным формам приходят естественные биосферные конструкции. Идея "круглых" городов приобретает новое содержание, то есть человечество возвращается к симметрии в сфере архитектуры.

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ

(1) Единство пространства и времени

(2) Его разделение в языке и культуре

(3) Попытка соединить пространство и время, развитие представлений квантовой физики о целостном комплексе "пространство-время"

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ

(1) Единое культурное состояние этносов в плане народной и авторитарной культур.

(2) Дифференциация народной и авторитарной культур

(3) Эти две культуры соединяются в недрах массовой культуры, а на концептуальном уровне наблюдается синтез культурологических и современных социально-исторических аспектов.

ЭТАПЫ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

(1) Чувственно-конкретный

(2) Абстрактно-логический

(3) Духовно-конкретный

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ КАК ФОРМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

(1) Синтетический, извлекающий многозначный смысловой контекст.

(2) Аналитический, извлекающий однозначный смысловой контекст.

(3) Синтетический (парадоксальный), на котором интегрируются достижения первых двух этапов.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ НАУКИ

(1) Синтетическая эмпирическая наука древних, оперирующая интегральными стихиями (вода, воздух, огонь, дерево, металл и др.).

(2) Классическая ньютоновская аналитическая физика, оперирующая дискретными, атомарными сущностями.

(3) Релятивистская и квантовая физика, оперирующая целостными, континуальными сущностями, выход на интегральные феномены – физический вакуум, эфир древних, торсионные поля.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИКИ

(1) Развитие синтетической (правополушарной) математики древних людей (воплощенной в “народной математике”

(2) Утверждение классической математики, оперирующей абстрактными дискретными величинами.

(3) Развитие “нечеткой” математикой современности: с позиции классической математики все положения высшей “нечеткой” математики, которая использует операции с континуальными, “нечеткими” трансфинитными величинами, оказывается, строго говоря, неверными. Нечеткая математика способна осуществлять математическое моделирование неравновесных, нелинейных систем, выполняя заказ синергетики на создание обобщенных математических моделей развития системных образований природы и общества.

РАЗВИТИЕ ГЕОМЕТРИИ

(1) Мифологический этап, эксплуатирующий принцип “все во всем”

(2) Классический евклидовский этап

(3) Космологический этап, реализуемый в геометриях Лобачевского, Римана и др.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ

(1) На начальном этапе развития человечества принцип партиципации, психизации сущего соединял субъекта и объекта психологического (магического) исследования.

(2) Далее можно говорить о психоаналитическом этапе, где наблюдается раздельность субъекта и объекта, разорванность человека, что мы находим в З. Фрейда, понимавшего человека как конгломерат “инстанций личности”, постоянно враждующих друг с другом.

(3) Наступает эпоха развития синтетических психологий, таких, как гештальт-психология, в сфере которой находит свое воплощение принцип душевно-духовного единства. Гуманистическая психология показала, что целостность человека, наличие субличностей (в гештальт-психологии) или “отчужденного опыта” не несет в себе коренного непреодолимого противоречия.

РАЗВИТИЕ ПСИХОТЕРАПИИ

(1) Актуализировался так называемый мистически-иницирующий, правополушарный тип психотерапии, которая использует метод глубокого погружения в измененные состояния сознания (например, шаманизм). Психотерапевт здесь являл собой медиумический канал процесса инициации.

(2) Развитие дидактично-директивного метода психотерапии, ориентированного на представление о больном как о пассивном существе, чье участие в процессе психотерапии сводится к восприятию влияния, исходящих из терапевта (владеющего определенной харизмой) и, по возможности, требует полного подчинения распоряжениям текста психотерапевта.

(3) На первый план выходит процесс либерализации психотерапии, который разворачивался путем стимуляции собственной активности пациента, имеющей спонтанный, произвольный характер. В конечном итоге третий этап развития психотерапии начинает стыковаться с первым, когда развитие получают спиритуалистично-медиумические методы, которые обнаруживают эффект “океанического сознания” (трансперсональная психотерапия Ст. Грофа, имитация шаманских обрядов).

РАЗВИТИЕ МЕДИЦИНЫ

(1) Сначала явление болезни связано с религиозным чувством, когда болезнь понималась как посылающаяся богами (принцип партиципации, заражение, симпатии). При этом медицина и религия сначала представляют нечто единое, когда врач и жрец были одним лицом.

(2) Потом врач начинает противопоставляться жрецу, а страдания и болезни низводятся из сферы сверхчувственного в плоскость банально-естественного, при этом врачебное искусство приобретает новое значение, ибо единое духовное явление – болезнь – расщепляется на разнообразие болезней. Суть болезни теряет связь с духовностью человека, и лечение теперь осуществляется не как психическое влияние, а как технологический акт со стороны врача.

(3) Однако в конце концов, органическое и психическое направления лечения начинают сближаться, когда сама болезнь начинает пониматься как позитивная приспособительная реакция организма, на первый план выходит духовно-моральный аспект личности, выступающий главным фактором болезни.

РАЗВИТИЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

(1) В качестве юридического доказательства рассматривалась клятва, духовно-нравственный критерий доминирует в судопроизводстве.

(2) Появление юридического доказательства вместе с развитием математического доказательства.

(3) Принцип наказания интериоризируется, помещается внутрь человека и регулируется автономными моральными нормами поведения.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ И МИРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

(1) Примитивные сообщества. Субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика, “прямая” передача знания через спонтанный акт мистической инициации или совместной деятельности; ценностно-доминирующий тип общественного сознания, обнаруживающий преобладающую роль символов, обрядов, ритуалов, иницирующих форм воспитания, которое строилось на ярких, надолго запоминающихся образах мифологемах, актуализирующих эмоционально-символический характер образования.

(2) Социумы нового времени. Субъект-объектное состояние дифференциации учителя и ученика, передача знания учителем-радиократом опосредована субъект-объектными отношениями; когнитивно-доминирующий тип

общественного сознания, характерный для эпохи Просвещения, культуроопределяющей мифологемой является максима "знание – сила" (Ф. Бэкон), когда на передний план выдвигаются естественно-научные, гуманитарные и технические дисциплины, а значимость человека здесь оценивается достаточно низко (в плане утверждения индивидуальности, свободы жизненного выбора, ценности природы в аспекте ее духовного воздействия на человека). Мифологетика Просвещения проявила себя в советский период, когда преувеличивалась значимость естественно-научных и технических дисциплин, практически не осуществилось экологическое воспитание.

(3) Информационное общество. Субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика (учитель и ученик находятся в равном положении относительно Истины), передача знаний иницируется как раскрытие ученикам самого процесса рождения знания; возврат к субъект-субъектным принципам образования древних, реализуется потребность в природосообразном образовании. Семимильными шагами развивается ноосферное образование, новые нетрадиционные формы обучения.

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОДЫ)

(1) 20-40 гг. XX столетия. Активный поиск новых форм учебы и воспитания, становления "трудовой школы", ориентация на трудовую учебу как средство интеграции учеников в саму жизнь, развитие бригадно-лабораторных, самоуправляющихся форм учебной деятельности, коммунального воспитания, педагогической системы А.С. Макаренко

(2) 50-80 гг. XX столетия. Устоявшееся, догматизированное состояние образования, отход от принципа "трудовой" школы, распространение "книжной школы", репродуктивных форм учебы, суровая регламентация школьной жизни, назревания образовательного кризиса.

(3) Начало XXI столетия. Возвращение к "трудовой школе", "новое педагогическое мышление", гуманизация образования, его субъект-субъектный личностно ориентированный, ноосферный, человекомерный, глобализационный характер, развитие педагогики сотрудничества, движение авторских школ, дистанционно-инновационные процессы в образовании, развитие педагогической акмеологии, педагогической синергетики, педагогики толерантности, суггестопедагогики, ученического и студенческого самоуправления.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

(1) В примитивных сообществах превалировало воспитание, а обучение реализовывалось в формах технологий социальной инициации.

(2) В современных сообществах на первый план выходит обучение как комплекс специализированных технологий, реализуемых в учебных заведениях.

(3) В обществе недалекого будущего воспитание (а точнее – *синтез воспитания и обучения*) снова превалирует, в то время как обучение в силу рассмотренных выше суггестивных и др. подобных технологий отодвигается на задний план.

РАЗВИТИЕ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(1) *игра* (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства")

(2) *труд* (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер)

(3) *творчество* (субъект-субъектный феномен – деятельность, повторяющая игру, но на более высоком уровне развития, поскольку она имеет характеристики как игры – спонтанной, самодетерминированной активности, так и труда – активности, которая обнаруживает определенный практический результат).

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО СОСТАВА ЧЕЛОВЕКА

(1) Развитие этого аспекта проходит от человека как целостного соборного человеческого существа примитивных сообществ (где внутреннее и внешнее являются в силу феномена психизации действительности единым целым) к

(2) *индивиду*, представителю социумов нового времени, а от него к

(3) *личности* – целостному человеческому существу, интегрированному в свое социо-космопланетарное окружение, которое объединяет в себе человека как представителя *Homo sapiens* и индивида как обладателя уникальной индивидуальностью: здесь имеет место применение философской методологии, когда в процессе анализа мы рассматриваем такие аспекты *Homo sapiens*, как единичное (индивидуум), особенное (личность) и всеобщее (человек).

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

(1) На первом этапе данного процесса обнаруживается состояние одаренности, характеризующееся функциями правого полушария головного мозга, которые актуализируют многозначное, эмоционально-образное отражение действительности, высокую аффектно-перцептивную сензитивность, являющиеся признаками именно одаренности – того правополушарного развивающего потенциала человека, который на

(2) втором этапе своего развития должен сублимироваться в левополушарные интеллектуальные (аналитические, абстрактно-логические) формы психической деятельности.

(3) На третьем этапе развития человека интеграция право- и левополушарных функций обнаруживает психофизиологическую базу для творческого (парадоксального, диалектического) мышления и освоения действительности. Таким образом, полушарная динамика (известно, что правое полушарие в генетическом отношении является более древним образованием, чем левое) недвусмысленно говорит нам об генетической и структурной субординации рассматриваемых категорий.

РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА, ПО Н.А. БЕРДЯЕВУ

(1) Субъект-объектная слитность, то есть слияние человека и истории.

(2) Субъект-объектная раздельность, обнаружение исторической рефлексии.

(3) Восстановление субъект-объектного единства, возвращение к "историческому".

РАЗВИТИЕ МОРАЛИ

(1) Мифологическая мораль древних (проистекающей из состояния определенной слитности человека и природы), это доморальный уровень, на котором нравственность поступков определяется внешними событиями.

(2) Асимметричная мораль классовых обществ, (обеспечивающая социально-классовую дифференциацию), развитие конформной, конвенциональной морали, на котором поддержание хороших социальных отношений и благоприятного образа "я-для-других" является самоцелью.

(3) Ноосферная (общепланетарная, соборная, космическая) мораль, развитие автономных моральных принципов.

РАЗВИТИЕ РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ

(1) Монотеизм (мир воспринимается как сакральное чувственное целое).

(2) Политеизм.

(3) Снова монотеизм, в русле которого мир понимается как абстрактно-духовное целое.

РАЗВИТИЕ СПОСОБОВ ИНТЕГРАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ

(1) В примитивных сообществах человек был "глобализован" (интегрирован) в окружающую природную среду, составляя с ней, в известном смысле, органическое единство.

(2) Материальная культура, изобилующая искусственными артефактами, вырвала человека из его природной среды обитания.

(3) Развитие процессов социально-экономической и культурно-исторической глобализации – человечество, входящее в эру информационного общества, снова интегрировано в окружающую социоприродную среду, составляя единый социумный организм.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К МИРУ (РАЗВИТИЕ АКСИОЛОГИИ)

(1) Центральное интегральное качество, в рамках которого Добро и Красота, Благо и Бытие были тождественны.

(2) Актуализация аксиологии как науки и теории ценностей, в которой отмеченное интегральное качество распадается на два полярных – реальность и ценность, что обнаруживает проблему их несоответствия в виде дихотомии действительного и разумного. На этом этапе с одной стороны поднимается вопрос о субъективности, относительности ценностей (Т.Гоббс, Б. Спиноза), а с другой, система ценностей как совокупность ценностных представлений членов сообществ, понимается как коллективно-объективный феномен (Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон).

(3) Обнаруживается возможность восстановления единства реальности и ценности в плоскости некоторых новейших воззрений и концепций (антропный космологический принцип, универсальное семантическое пространство Вселенной и др.).

РАЗВИТИЕ СПОСОБОВ ПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

(1) Универсальный способ питания эмбриона в утробе матери, а также младенца материнским молоком.

(2) Дифференцированный способ питания – различными (растительными и животными) продуктами.

(3) Возвращение к универсальному способу питания в форме "солнцеедов" и др. (см.: "лучистое человечество" К.Э. Циолковского, принцип автотрофности).

КЛЕТОЧНАЯ ЭВОЛЮЦИЯ

(1) Одноклеточные организмы, которые обладают бессмертием, поскольку могут делиться вечно.

(2) Многоклеточные организмы, которые несут в себе смертный приговор, поскольку соматические клетки многоклеточных организмов делятся определенное количество раз.

(3) Возвращение к бессмертному модусу существования в виде целостного духовно-материального существа.

ЭВОЛЮЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ЖИЛИЩА

(1) Жилище в примитивных сообществах приближено к природе, составляя с ней целостный комплекс.

(2) Жилище дифференцирует человека и окружающий его природный мир, посредством чего человек предстает как антагонист природной среды.

(3) Возвращение человека к природе в виде экологических поселений, искусственно созданных биосфер с замкнутым циклом существования, который реализуется и в современных бункерах-ковчегах, где богатые люди надеются спастись от глобальных катаклизмов.

РАЗВИТИЕ ОРУЖИЯ

(1) В примитивных социумах поражающее действие оружия передается, как правило, без материальных носителей при помощи магических манипуляций.

(2) В современном обществе действие оружия требует материальных посредников – поражающих факторов – пуль, снарядных осколков, биологических и радиационных агентов.

(3) Возвращение в магическому оружию в виде психотропных и психотронных средств, внушения, гипноза, манипуляции индивидуальным и массовым сознанием.

РАЗВИТИЕ ВОЕННОЙ ФОРМЫ

(1) В примитивных сообществах военная форма приближена к природе (боевая раскраска) и имеет в высшей степени функциональное значение.

(2) В Новое время военная форма, в известном понимании, утрачивает свою функциональность, а в некоторых случаях служит сугубо для парадов и "бряцания оружия".

(3) Возврат к функциональности, что проявляется в камуфляже и других функциональных аспектах.

РАЗВИТИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ СВЯЗИ

(1) Связь между отдаленными друг от друга точками пространства и времени осуществлялась при помощи магических кристаллов, зеркал и др. подобных предметов.

(2) Знаковые виды связи.

(3) Возврат к кристаллам, но на более высоком уровне развития – телевидение, Интернет, биокомпьютер.

1.9 ТЕОРІЯ КРИТИЧНИХ ЯВИЩ

Характерною рисою дійсності є рух і розвиток, що є універсальною властивістю Всесвіту та 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 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 Вселеної самої різної природи⁶⁷⁵.

Таким чином, критичні стани виступають загальним полем аналізу всіх без виключення явищ нашої дійсності. Можна говорити про аналіз критичних явищ у площині *біологічних ритмів людини*⁶⁷⁶, у *теорії катастроф*⁶⁷⁷, у *термоактивному аналізі та синергетиці руйнувань*⁶⁷⁸, у *динаміці етногенезу*⁶⁷⁹, у *синергетиці*⁶⁸⁰ та її *антропному аспекті*⁶⁸¹, *фізиці твердого тіла*⁶⁸², *біології*⁶⁸³, *психології*⁶⁸⁴, *філософії*⁶⁸⁵, *мовознавстві*⁶⁸⁶ та ін.

Відповідно, важливим є знаходження загальних механізмів актуалізації критичних станів, що виявляються під час 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 неслітле; 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

⁶⁷⁵ Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двомірного скейлінгу точок біфуркації / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар, Т.П. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24–33.

⁶⁷⁶ Алякринский Б. С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Алякринский Б. С. – М.: Наука, 1983. – 284 с.; Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

⁶⁷⁷ Арнольд В. И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

⁶⁷⁸ Грабар І.Г. Термоактиваційний аналіз та синергетика руйнування / Грабар І.Г. – Житомир: Вид.: ЖІТІ. – 2002. – 312 с.

⁶⁷⁹ Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.; Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю.Г. Рычков / Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 164–171.

⁶⁸⁰ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов / Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.; Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 411 с.

⁶⁸¹ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов / Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.

⁶⁸² Панин В.Е. Новая область физики твердого тела / В.Е. Панин В.Е. / Известия ВУЗов. Физика. – 1987. – № 1. – С. 3–8.

⁶⁸³ 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.

⁶⁸⁴ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.; Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.; Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

⁶⁸⁵ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.; Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

⁶⁸⁶ Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли / Юдакин А. П. – М.: Наука, 1984. – 198 с.

"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 застановчого 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 людини, існування як динамічне явище актуалізується саме в моменти переходу одного стану речей в інший. Як писав С. Л. Рубінштейн, "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"⁶⁸⁷.

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що 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 чином⁶⁸⁸, 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 реакцією людини на стрес. Як показав Г. Сельє, будь-яка специфічна стресорна дія на організм викликає у ньому єдину реакцію, яку можна визначити як "симптом хвороби взагалі"⁶⁸⁹. 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 змінюються⁶⁹⁰.

Ця точка (нуль функції) "рівновіддалена" по відношенню до всіх "ділянок" хвилі, оскільки по відношенню до нуля всі числові вирази є однаково невизначеними. Нуль як наукова метафора та виразник критичного стану при цьому виражає критичну фазу розвитку, в якій здійснюються всі види перетворень, трансформацій, переходів одного в інше.

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.

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

⁶⁸⁷ Рубінштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – С. 341.

⁶⁸⁸ Алякринский Б. С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Алякринский Б. С. – М.: Наука, 1983. – 284 с.; Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

⁶⁸⁹ Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.

⁶⁹⁰ Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

принципова логічна багатозначність і невизначеність, перед якою виявляється "безсилим" логічний закон виключного третього.

Критичні явища відбиті й 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 явищ⁶⁹¹, в педагогіці – в "методі вибуху", розробленому А.С. Макаренку, який виявив явище "вибухового" перепрофілювання психічних станів своїх вихованців у момент специфічної педагогічної дії⁶⁹².

Загалом, можна говорити про парадоксальний ефект межі, який реалізується у багатьох природних та соціальних феноменах, коли, наприклад, граничні зони (лісова галявина, берег моря, межа зораного поля і взагалі будь-яка особливість на одноманітній місцевості) приваблюють живих істот, коли життя найбільш повно реалізується на границі трьох середовищ – океану, суші та атмосфери⁶⁹³.

У системному відношенні межа як "середина" може розумітися як перехрещення функцій, як місце, де "накопичується структура"⁶⁹⁴. Треба додати, що межа як нейтральний, "центральный" елемент будь-якого відношення елементів, відображається в структурі логічного судження. Структура логічного силлогізму універсальна і випливає із структури давньогрецького міфу⁶⁹⁵. 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.

На рівні генетичних досліджень констатується, що ефект межі реалізується у феномені, відповідно до якого "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 призводить до формування генетичної своєрідності етносів і відмінностей між їх генофондами"⁶⁹⁶. Як показав Л.М.Гумільов у книзі *"Ентогенез та біосфера Землі"*, вісі пасіонарних поштовхів, подібно "життєвому пориву" А. Бергсона, дають імпульс розвитку тих чи інших глобальних соціальних процесів. Ці вісі пасіонарних поштовхів проходять через стики ландшафтів і, як наслідок, через угруповання людей⁶⁹⁷.

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 частин⁶⁹⁸.

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 специфічність⁶⁹⁹. 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 змінюлася світловим періодом"⁷⁰⁰.

Чаклуни старовини, як відзначав К. Кастанеда, називали час заходу і сходу сонця "щилиною між двома світами". 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, біфуркаційними; вони відіграють вирішальну роль у виборі напряму органогенезу й 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 осяяння⁷⁰¹. У екзистенціалізмі "граничній ситуації" між життям та смертю (що співвідноситься з такими

⁶⁹¹ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.

⁶⁹² Макаренко А. С. Про "вибух" // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Радшк., 1955. – С. 348-350.

⁶⁹³ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого. – С. 71.

⁶⁹⁴ Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – С. 47.

⁶⁹⁵ Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли / Юдакин А. П. – М.: Наука, 1984. – С. 141.

⁶⁹⁶ Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю.Г. Рычков / Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 168.

⁶⁹⁷ Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.

⁶⁹⁸ Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 411 с.

⁶⁹⁹ Див.: Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – С. 230.

⁷⁰⁰ 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.

⁷⁰¹ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – С. 71-81.

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 чинник⁷⁰².

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 у її перехідному стані (тобто певна "мета система") "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 і В. Паулі*, який реєструє феномен єдності людини і світу, їхнє екзистенційне взаємопроникнення, коли події фізичної і психічної реальності отримують "рівнобіжне значення" і причинно взаємно координуються), 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. Пригожін 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 гіпномами ("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"⁷⁰³.

У синергетиці визнається, що саме хаос (критичний стан) виступає "клеєм", який зв'яже частини в єдине ціле. Відтак, загальне "координатне поле" хаосу як сутності принципово множинної має забезпечуватися таким теоретичним об'єктом, як "нейтральний елемент" – всезагальний координатний початок.

З іншого боку, можна стверджувати, що цей нейтральний елемент присутній в хаосі як щось потенційно-можливе, віртуальне, імплікативне, як чинник цілісності, відкритий квантовою фізикою, яка стверджує, що світ на його фундаментальному квантовому рівні виявляється дещо єдиним, де просте та складне, зовнішнє та внутрішнє, єдине та множинне не диференціюються, а між квантовими системами встановлюються миттєва несиллова координація. Відтак, 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, непіддатливу лінійному моделюванню. Так, відомо, що сучасний клімат нашої планети знаходиться в критичному стані, який детермінується масою чинників, що можуть спричинити прямо протилежні і іноді і взаємно компенсуючі впливи. Так, глобальне потепління 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 здійснюють 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.** Відтак, з'ясування онтологічної сутності критичного явища, загальних

⁷⁰² Арнольд В. И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

⁷⁰³ Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – С. 240.

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"⁷⁰⁴.

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 основоположному атрибуті.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що завдання сучасної науки і синергетики як її авангарду – навчитися керувати цими критичними станами, тобто моделювати їх і управляти ними у тому числі й за допомогою генерації специфічних даним критичним станам надслабких сигналів. Людина, її свідомість як керуючий чинник, в даному випадку перетворюється на співтворця світу, 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.

Аналіз критичних явищ, який ми провели, дозволяє говорити про новий синергетичний науковий напрям, метою якого є пізнання законів актуалізації критичних станів, що відповідає магістральній меті наукових досліджень – пізнанню і освоєнню світу людиною, моделювання і управління його процесами. При цьому, 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 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, аналізується не тільки критичний стан як "рушійна сила" зміни в процесі розвитку, але й 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, вивчення 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), здійснюваного синергетикою, постає надзавданням людства, що займається пізнанням і освоєнням нашого світу, способом існування якого виступає рух і критичний стан як його фундаментальна характеристика.

У цілому можна говорити про критичні явища штучного і природного походження, а також про методологічну ізоморфність цих двох типів критичних явищ, що заломлюється 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 і 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.

Таким чином, вивчення критичних явищ вимагає залучення фахівців багатьох наукових напрямів як точних, так і гуманітарних наук, а сам процес вивчення критичних станів має як фундаментальний, так і прикладний характер, виступаючи сповненням людським сенсом пошуком Істини.

Важливим є те, що синергетична теорія критичних явищ по-новому підходить до розгляду **ФЕНОМЕНУ НАДСЛАБКИХ СИГНАЛІВ**.

Відповідно до нової нелінійної наукової парадигми пізнання світу, не тільки буття обумовлює свідомість, але й свідомість здатна зумовлювати буття, коли ідеї можуть поставати, і постають матеріальною силою, виявляючи ефект слабких і надслабких сигналів, які виявляються у площині синергетичного аналізу дійсності. Слід сказати, що синергетична пояснювальна модель дійсності включає фазові нестійкі стани систем, що розвиваються. Ці стани характеризуються тим, що в них системи постають відкритими впливу слабких сигналів, які мають інформаційну природу. Якщо говорити про соціальні системи, то саме до слабких інформаційних сигналів відносяться ідеологічні

⁷⁰⁴ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов / Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 65.

(ідеальні) установки, що можуть перетворюватися на потужний чинник, котрий визначає напрямок суспільного розвитку в його перехідних граничних фазах, котрі іноді називають часом невизначеності, чи періодом межичасся.

У цей період виникає багато хитких рівноваг. Це перехрестя, "розщеплення шляхів" (точки біфуркації). У цей момент вирішують не об'єктивні закони, а малі, але вчасно здійснені впливи. На той або інший шлях розвитку подій, з якого потім не згорнути, може підштовхнути незначна особистість незначним зусиллям. У науку навіть увійшла метафора "ефект метелика": метелик, змахнувши крильцем у певний момент у певному місці, може викликати ураган в іншому куточку планети.

У цей проміжок історичного розвитку соціумів зазвичай розгортається запекла боротьба ідеологічних установок (атракторів), серед яких перемагає, як правило, найбільш радикальна, що передбачає найбільш рішучу зміну суспільний цінностей. За цих умов виразником цієї радикальної ідеологічної установки може постати зовсім нечисленна громадська організація чи суспільний рух, як це мало місце, наприклад, під час Великої жовтневої соціалістичної революції 1917 року, коли верх в ідеологічній боротьбі за владу одержала партія більшовиків, яка на той час за кількістю членів посідала далеко не перше місце серед інших громадських об'єднань.

Отже, у перехідні періоди розвитку соціумів велике значення мають слабкі і надслабкі сигнали, що можна проілюструвати рядками з оповідання М. В. Гоголя "Старосвітські поміщики": "...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 клаптика землі, на якому не має місця посіяти картоплю; а іноді, навпаки, два які-небудь ковбасники двох міст поб'ються між собою за дурницю, і сварка охоплює нарешті міста, потім села, а там і цілі держави".

Розглянемо природу слабких сигналів та істотні механізми їх актуалізації.

На рівні психіки людини ми маємо чотири можливих відношення між стимулом (*сигналом*) і реакцією, що виражається в схемі чотирьох фазових станів психіки: 1) нормальна фаза, коли реакція адекватна стимулу; 2) врівноважена фаза, коли сильні та слабкі стимули викликають однакову реакцію; 3) парадоксальна фаза, коли слабкий стимул викликає сильну реакцію, а сильний – слабку; 4) ультрапарадоксальна фаза, коли позитивний стимул дає негативний ефект, а негативний – позитивний. Можна говорити і про "нейтральну фазу", коли організм відносно глухий до будь-яких стимулів⁷⁰⁵. Таким чином, можна говорити про певну генетичну послідовність психічних станів, у межах деяких з них актуальними постають саме слабкі сигнали, до яких психіка людини виявляється чутливою.

Якщо говорити про природне середовище існування людини, то тут також знаходимо дію слабких сигналів як інтегруючого моменту планетарного масштабу. В.П. Казначеев пише про слабкі екологічні зв'язки як інтегральний чинник еволюції людства⁷⁰⁶, який виконує роль інтегратора живої речовини нашої планети.

Всесвіт в цілому також існує як інтегральне утворення завдяки чиннику слабких зв'язків, оскільки на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мінімальної "порції" енергії) він постає єдиним нерозчленованим комплексом, де такі моменти, як єдине та множинне, просте та складне, лінійне та континуальне не диференціюються⁷⁰⁷.

Зупинимось на інтегральному характері слабких (надслабких) сигналів на рівні існування соціумів, які перебувають у стані системної невизначеності під час переходу від одного соціально-економічного модусу до іншого. У цей період саме слабкі сигнали, які здатні позитивно сприйматися представниками всіх прошарків соціуму (від бомжів до економічної та політичної еліти), виконують інтегруючу роль, тобто пов'язують переважну кількість елементів соціуму (як окремих людей, так і партії та соціальні інституції) в єдине ціле. Так під час революції 1917 року в Росії (як і під час Великої Французької революції) роль такого слабого сигналу виконувала політичні гасла, які виражали ідеї свободи, рівності, братерства, що позитивно сприймалися більшістю суспільства. У наш час в Україні, яка знаходиться у своєрідній точці біфуркації, слабким сигналом може бути ***об'єднуюча ідея національного самовизначення та соціально-економічної незалежності держави***, яка зіштовхнулася із загрозою втратити свою самовизначеність в умовах глобалізації та конкуруючих тенденцій включення чи у склад Європейського союзу, чи у склад Росії.

Слабким сигналом для України (а також для всієї земної цивілізації) може бути й гасло, яке виражає ідею виживання перед загрозою глобальної екологічної катастрофи, яка ускладнюється можливістю нової, тепер вже фатальної, світової війни. Тут дієвість слабого сигналу впливає із тої обставини, що у точці біфуркації система знаходиться у хаотичному, інформаційно невизначеному стані, коли розгортання різних подій у межах цієї системи виявляється рівноімовірним. Тому інформаційна вага (згідно з теорією інформації) різних сигналів виявляється рівною (що відповідає врівноваженій фазі

⁷⁰⁵ Конечный М., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, Авиценум, 1983. – С. 136–137.

⁷⁰⁶ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991.

⁷⁰⁷ Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981.

психіки). За цих обставин надто сильні сигнали можуть зруйнувати систему, тому ті системи виявляють життєвість за цих умов, які починають орієнтуватися на надслабкі сигнали, які прямують до нуля, і, таким чином, виявляються у стані *падіння у нуль*, у стані зникнення, а тому не можуть бути порівняними зі всіма іншими сигналами, котрі мають певні параметри. Таким чином, надслабкі сигнали, як показує аналіз, можуть виходити з поля дії всіх інших сигналів, тому система у стані невизначеності, зіштовхуючись з проблемою дефіциту сигналів, починає орієнтуватися на надслабкі сигнали. Можна сказати, що "нейтрально-нульовий" характер надслабких сигналів онтологічно та фізично "збігається" з нейтральним (хаотичним) характером системи, що перебуває у стані невизначеності. Звідси випливає феномен парадоксальної орієнтації на надслабкі сигнали, які виявляються "*локомотивами*" подальшого розвитку систем, оскільки визначають шлях їх подальшої еволюції.

Ця думка може стати більш зрозумілою, якщо розглянути певні особливості розвитку сенсорної сфери людини. Сенсорна здатність людини поділяється на позитивно сенсорну (де сенсорні сигнали здатні сприйматися), припорогову та надпорогову (де сенсорні сигнали вже не сприймаються) сенсорні області. У свою чергу, припорогову сенсорну область людини можна поділити на три зони, що переходять одна в одну: нерозрізнення, сумніву, розрізнення. Експерименти виявили, що особи, що досліджувалися, можуть працювати в зоні нерозрізнення, коли сенсорні стимули майже не сприймаються ними. Але при послідовому зменшенні від серії до серії різниці між аудіальними стимулами, що подаються, коли особа була нездатна розрізняти звуки, що пред'являлися, вона починала виявляти нові якості у звуках (над слабкі сигнали), які вона не помічала раніше. Ці якості допомагали відрізняти звуки, що спочатку особа не змогла відрізнити. При цьому нові якості були сенситивними, тобто в них починали сприймати нові незвукові якості, такі, як шорсткість, гострота, сила та ін.⁷⁰⁸

У цілому можна сказати, що **природа слабких сигналів впливає з особливостей нелінійних систем**. Нерівновага, циклічність є загальною формою організації матерії, що виникає під впливом зовнішнього середовища. Нерівновагу можна визначити як стан відкритої системи, при якому відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури і поведінки. Для підтримки нерівноваги система має потребу в тім, щоб із середовища до неї надходив потік негативної ентропії за величиною, котра, принаймні дорівнює внутрішньому виробництву ентропії, а також, відповідно до принципу нерівноваженості, система повинна постійно здійснювати роботу, щоб зберегти умови свого існування. Саме це уможливило для нерівноважної системи підвищення своєї упорядкованості, організованості, відсутніх у рівноважних систем. Можливо, саме кооперативній "роботі" компонентів нерівноваги системи зобов'язані визначеними у літературі з теорії самоорганізації ефектом, що полягає в тім, що вони (системи) виявляють надзвичайну чутливість до зовнішніх впливів: слабкий сигнал на вході може привести до значної, і, нерідко, несподіваної зміни на виході, що означає незастосовність до них чітких причинно-наслідкових залежностей, у яких наслідки якщо не тотожні, то пропорційні причині. На цьому ефекті заснована дія резонансного порушення, що являє собою особливу чутливість системи до впливів, які узгоджуються з її внутрішніми властивостями. Внаслідок цього малі, але погоджені з внутрішнім станом системи, зовнішні впливи на неї можуть виявитися більш ефективними, ніж великі (для цього може знадобитись дотримання деяких умов, наприклад, щоб значення параметрів системи не виходили за межі якої-небудь цілісності), а поява нової ознаки чи елемента в одного з компонентів системи приводить до появи їх і в інших компонентів.

Слід сказати, що зміна еволюційного і біфуркаційного етапів розвитку систем, їхньої стійкості і нестійкості утворює у часі динамічні цикли. Кожна система має не тільки циклічні процеси, обумовлені її природою, але і цикли, що диктуються середовищем (наприклад, зміна часів року, дня і ночі, місячних фаз і т.д.). Причому "зовнішні" цикли більш стабільні і стійкі, а цикли внутрішнього походження можуть змінюватися під їхнім впливом у результаті синхронізації – властивості систем самої різної природи виробляти єдиний ритм спільного існування, незважаючи на часом украй слабкий взаємозв'язок. У результаті синхронізації системи починають рухатися з однаковими, кратними чи порівнянними частотами (швидкостями). Можна виділити два основних види синхронізації. Взаємна (внутрішня) синхронізація відбувається, коли визначені частотні співвідношення встановлюються в результаті взаємодії "рівноправних" систем; а захоплення – зовнішня синхронізація – має місце тоді, коли одна із систем є настільки могутньою, що нав'язує свій ритм руху іншим автоколевальним системам. Тенденція до встановлення синхронізації є універсальною, придушити її можуть тільки сильні десинхронізуючі фактори. Як десинхронізуючі, так і синхронізуючі фактори діють практично увесь час, але здобувають можливість реально і відчутно вплинути на процес синхронізації відразу після точки біфуркації, у якій десинхронізуються дуже багато процесів, після чого на еволюційній стадії розвитку тенденції до синхронізації і взаємної адаптації інших видів (синхронізацію можна розглядати як різновид адаптації) поступово беруть верх і підсилюються в міру віддалення від катастрофи.

Процес синхронізації систем може привести до їх когерентності, тобто до погодженого протікання

⁷⁰⁸ Бардин К. В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 55–60.

в часі характерних для них коливальних чи хвильових процесів. В даний час доведено, що стосовно до колективних станів багатоелементних систем поняття одного елемента (частки) багато в чому втратило зміст, оскільки когерентність приводить до того, що складається такий колективний стан, коли елемент знаходиться не на якому-небудь одному рівні, а на усіх відразу. Це стосується, зокрема, і елемента такої макросистеми, як економіка – людини, що є присутнім і на інших її рівнях – підсистемах.

У цілому можна сказати, що будь-яка зміна супроводжується фіксуванням певних точок на континуумі зміни того чи іншого явища, у яких система, що змінюється, перетинає парадоксальний стан "тотожності" попередньої та наступної фаз на континуумі зміни. Цей стан тотожності є своєрідним "нульовим" станом (що відповідає природі над слабого сигналу), який може бути порушений завдяки незначній флуктуаційній дії. Саме тому у системі езотеризму існує положення, що слабкі дії "піднімають сили", а сильні – руйнують. Тут можна привести вислів св. Павла про те, що Сила Божа "здійснюється в немочі" (2 Кор. 12, 9). У рефлексології спостерігається певна закономірність щодо точкового масажу: "сильне натискування спричиняє седативний ефект, середнє – нейтральний, слабке – тонізуючий"⁷⁰⁹. Цей факт узгоджується з даними експериментальної психології, що фіксує "перевагу слабого стимулу над сильним в умовах низької здібності до реагування". До цього ж змістового ряду відноситься інформація про те, що "ще у 1931 році було висловлено положення про те, що чим вищий стан збудження симпатичного чи парасимпатичного відділів нервової системи, тим (за інших рівних умов) слабкіше вони реагують на тонізуюче подразнення і тим сильніше – на седативне"⁷¹⁰. Тим паче, що відомий принцип домінант О.О. Ухтомського говорить: будь-яка діяльність організму характеризується певною сталістю, коли на слабкий "побічний" стимул організм відповідає компенсаторною реакцією, яка посилює основну діяльність. Відмічається лікувальна ефективність слабких інформаційних сигналів, коли лікувальна та знеболювальна ефективність різко підвищується при зменшенні енергії інформаційного сигналу. Це дає підставу говорити, що енергообмін з навколишнім середовищем здійснюється головним чином на низьких енергетичних рівнях. Наведемо і таку думку: "Оскільки кожен організм прагне до рівноваги, сильні почуття, як позитивні, так і негативні, є результатом процесів, що порушують рівновагу організму, і лише слабкі почуття, що близькі до рівноваги, відповідають постійній рівновазі енергії в організмі"⁷¹¹. Тут можна говорити й про принцип Паулі, принцип мінімального запасу енергії у хімічних елементах.

Треба сказати, що існують дві протилежні терапевтичні ідеології – *алопатія* (лікування противним) і *гомеопатія* (лікування подібним). Гомеопатична дія (на відміну від алопатичної) потребує надмалих доз ліків, при цьому вважається, що ця дія спричиняє цілісний вплив на організм, особливо на його глибинні процеси, що виявляє її континуально-хвильовий ефект. Таким чином, для того, щоб "достукатися" до рівня функціональної цілісності організму слід використовувати надслабкі подразники, а це вказує на наявність деякого мінімального енергетичного рівня функціонування організму, що забезпечує його цілісність. Явище іррадіації та концентрації нервових процесів також вписується у вищенаведену схему, бо "як правило іррадіація (розповсюдження) нервових процесів проявляється при слабкій інтенсивності збудження та гальмування, тобто на стадії незміцнених часових зв'язків. При достатній силі нервових процесів вони концентруються"⁷¹². Виходить, що розповсюдження нервових процесів, їх "континуалізація" (розвиток симетричного стану) спостерігається у стані слабкої напруги нервових "потенціалів", тобто у стані їх рівноваги, "нуля", який, таким чином, виступає у якості "тла єдності" систем, зв'язку їх елементів воєдино за рахунок ефекту континуальності, і одночасно слугує точкою їх перетворень, оскільки у ній системи чутливі до найменших флуктуаційних впливів та здатні змінюватися, трансформуючись у напрямку розвитку нових режимів складності та стійкості. Як ілюстрацію можна наведемо приклад гомеопатичних ліків, які характеризуються тим, що надмалі дози їх ліків мають ефект потенціювання (динамізації), коли при великих розчиненнях цих ліків їх дія посилюється, при цьому спостерігається дія на цілісний організм, тобто цілісність організму виявляється як "мінімальна" сутність.

Слід зазначити, що коли у точках біфуркації системи виявляються чутливими до слабких впливів, то це саме ми маємо і на рівні психофізіології людини. Відомо, що в екстремальних умовах організм людини виявляє "багатоканальність" відображення ситуації і зниження порогів чуттів. жодна психічна властивість не одержує в екстремальних умовах "абсолютної" характеристики – позитивної чи негативної, "доброї" чи "поганої"; все залежить від конкретної комбінації внутрішніх та зовнішніх чинників діяльності. При цьому в екстремальних умовах людина "виходить за межі" актуального фрагменту буття у більш широкий життєвий контекст (так званий феномен "мислення, що розширюється").

З кристалографії відомо, що цілісність предметів, що мають кристалічну структуру, "підтримується" на мінімальному енергетичному рівні, тобто на рівні "мінімальної енергетичної

⁷⁰⁹ Фомберштейн К. П. Рефлексотерапия в курортологии. – К.: Здоровья, 1991. – С. 64.

⁷¹⁰ Кандыба Д. В., Кандыба В. М. Управляемый медитативный аутотренинг. – СПб., 1994. – С. 174.

⁷¹¹ Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. – М.: Прогресс, 1981. – С. 227.

⁷¹² Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Изд. МГУ, 1989. – С. 26–27, 126.

достатності". Недарма Дж. Екклс шукав "перехід" між душею та тілом у мікроскопічних синапсах найдрібніших інтернейронів. Всесвіт у цілому повинен "підтримуватись" енергією, яка наближається до нуля, що доводить квантова фізика, яка вчить, що світ на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мінімальної "порції" енергії) є єдиним та неподільним. Ф. Є. Шипунов говорить про "хвильову функцію", що лежить в основі цілісного світу.

Дійсно, в структурі будь-якого руху, що здійснюється у вигляді пульсації, вібрації, хвилі, є нульові фази (критичні точки, точки біфуркації, нулі функції синусоїди), які виступають "загальним буттєвим знаменником" для всіх без виключення процесів, пов'язуючи їх воєдино, що формує Універсум, де, як вчить езотерична містика та сучасна квантова фізика, все інтегровано, коли, як пише І. З. Цехмістро, Всесвіт представляє собою нерозривне ціле, частини котрого переплітаються і зливаються одна з одною, і жодна з них не є більш фундаментальною, ніж інші, таким чином, що властивості однієї частини визначаються властивостями решти інших. Саме дякуючи нульовим фазам, які притаманні будь-якому процесові, всі утворення Всесвіту "стикуються" одне з одним, виявляючи "несилову координацію", що відкрита квантовою фізикою, і не лише нею. Ці нульові стани виступають у вигляді "зберігачів ріти" (що є богами у межах ведичного канону) – фундаментального ритму Всесвіту, який, на наш погляд, співвідноситься з гіпотетичною фізичною взаємодією – "великим об'єднанням". Думку про нульові фази синусоїди можна проілюструвати міркуваннями А. А. Деева про відкритий вченими закон осциляції Сонця, котрий має гармонічний, тобто синусоїдальний характер. При цьому у момент проходження синусоїди через нуль протягом 10–15 хвилин спостерігаються так звані "інформаційні вікна", де мають місце "інтуїтивні осяяння людини"⁷¹³.

У людському організмі ця нульова фаза виступає у вигляді базового стану. Саме завдяки своїй універсальній, абсолютній співвіднесеності та "спорідненості" зі всіма організованими структурами та функціями (в нулі немає різниці між структурою та її функцією, між потенційним та дійсним, причиною та наслідком) цей стан виконує роль "функціонального органу", який хоч і не має фізичного втілення (у системі китайської акупунктури такими функціональними органами є перикард і потрійний опалювач), але здійснює регуляцію всіх його систем, підтримує гомеостаз, надає організму властивості цілісності і функціонально-морфологічної єдності.

Головним змістом поняття умовного рефлексу І. П. Павлова є відображення взаємопереходу протилежних нервових процесів (збудження та гальмування), встановлення між ними опосередкуючих ланок і тим самим розв'язування між ними функціональних протиріччя. При цьому в функціональному центрі опосередкуючих ланок повинен "знаходитись" нуль як стан відсутності будь-якої нервової модальності.

⁷¹³ Мартынов А. В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – С. 105.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

2.1. ГОЛОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИНЕРГЕТИКИ

Оскільки синергетичні 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, в царині соціального управління⁷¹⁴. 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 XX століття був розроблений необхідний математичний апарат, цей підхід почав застосовуватися до відкритих невідновлених 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*.

Відтак, синергетика, як трансдисциплінарна наука, теорія самоорганізації складностей, що еволюціонують, намагається заповнити "білі плями", зумовлені механіцизмом. Вивчаючи закони самоорганізації складних систем, синергетика репрезентує ті універсальні закони їх розвитку, в яких давно назріла нагальна потреба. У цьому процесі змінюється статус самого наукового знання, класичної парадигми мислення, що в контексті синергетики постає парадоксальним, багатозначним, "сутінковим"⁷¹⁵, несе в собі творчий потенціал, проникаючи у сферу багатьох наукових напрямів, зокрема й у сферу *педагогічного знання*. Це знаходить відображення у царині педагогічної думки й зумовлює появу нового педагогічного напрямку – *педагогічної синергетики*, становлення якої впливає із актуалізації освітньої сфери в контексті розвитку науки і техніки в XX столітті.

Як зазначає П.Ю. Саух, розвиток природничих наук у XX столітті вимагав широкого використання наукових знань, умінь творчо мислити і діяти, приймати рішення в нестандартних умовах, професійної мобільності і навичок роботи в групах і колективах. Результатом стало масове виникнення реальних училищ, технічних шкіл та вищих технічних навчальних закладів, а освіта висувається в число пріоритетів та імперативів державної політики багатьох країн світу. Однак реалії сторіччя свідчать, що, попри потуги людства, освіта поки що перебуває в міцних обіймах логоцентризму індустріального суспільства, вона гранично раціоналізована і вербалізована, оскільки із освіти вихолощено афективно-емоційний запал дитинства, що призвело до панування в суспільстві професійно-компетентного, але бездуховного індивіда⁷¹⁶.

Освіта дедалі частіше починає розглядатися як засіб досягнення економічного успіху у контексті націленості на конкретний результат, коли починають широко культивуватися такі якості, як професіоналізм, упевненість в собі, наявність амбіцій, цілеспрямованість, а школа починає сприйматися батьками як засіб успішної соціалізації дитини, що озброює її "твердими і міцними" знаннями, які дозволять успішно вступити до вищого навчального закладу. Однак форми, методи, зміст освіти, зберігаючи тенденційні для індустріального суспільства мету, способи і засоби своєї реалізації, суперечать новим тенденціям, зорієнтованим на гуманістичні цілі. Виключно фаховий або надмірно інтелектуалізований підхід до освіти призвів до тиражування самовідчужених особистостей. Таким чином, сьогодні ми, як ніколи раніше, близькі до розуміння сутності освіти, мета якої – розкрити потенційні можливості душі людини. Тому освіта зараз може розумітися не як фабрика тиражування знань, а як процес розкриття людської сутності.

Цей висновок виявляє потребу в новому розумінні світового ладу, де людина є у центрі соціоприродних процесів. Як вважають П.Ю. Саух та В.С. Стюпін, ми увійшли в епоху, яка

⁷¹⁴ Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.; Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.; Ожеван М.А. Социально-реформаторская практика : синергетична перспектива [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.slovnyk.org.ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>

⁷¹⁵ 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.; Добронравова И.С. Синергетика : становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова. – К. : Лыбидь. – 1990. – 152 с.; Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.; Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітніх систем / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83-91.

⁷¹⁶ Саух П.Ю. XX століття. Підсумки / П.Ю. Саух. – Київ-Рівне, 2001. – 184 с. – С. 73-78.

характеризується *людиномірністю*, коли знання древніх філософів про людину як міру всіх речей починає рефлексуватися на більш високому рівні розвитку людського суспільства, а людина синергійним чином прагне інтегруватися у навколишній світ⁷¹⁷.

Потреба в реалізації зазначеної людиномірної тенденції розвитку суспільної реальності знайшла відбиток у формах суспільної свідомості, де феномен синергійного цілого знайшов рефлексію та практичне втілення в новітніх комплексних міждисциплінарних напрямках наукового дослідження – екології, хронобіології, синергетиці тощо.

Суттєво, що предметом синергетики в більшості наукових джерел постають *механізми самоорганізації*, що аналізуються теорією самоорганізації, яка вивчає процеси виникнення макроскопічно упорядкованих просторово-часових структур у складних нелінійних системах, станах, що знаходяться в далеких від рівноваги критичних зонах. Самоорганізація⁷¹⁸ при цьому визначається упорядкуванням певних елементів, що зумовлюється внутрішніми причинами, без впливу ззовні⁷¹⁹.

Поняття систем, що самоорганізуються, одним із перших використав У.Р. Ешбі (1947), а більш широке дослідження самоорганізації розпочалося лише у кінці 50-х років ХХ століття у зв'язку з пошуком нових принципів побудови технічних пристроїв, що характеризуються високою надійністю і здатних моделювати різні аспекти інтелектуальної діяльності людини. Таким чином, поглиблення знань про механізми самоорганізації систем зумовило й розвиток нового концептуального підходу до аналізу світу, що отримав назву "синергетика".

При цьому *ядром синергетики* можна вважати *автентичну синергетику*, яка "розвивається на перетині, конструктивному синтезі трьох начал, а саме: *нелінійного моделювання, практичної філософії та предметного знання*, перетину, що особливо ефективно проявляється у міждисциплінарних взаємодіях. При цьому рівень ефективності синтезу та професіоналізм сумісного застосування цих начал й визначає ступінь аутентичності синергетичного дослідження, ступінь "строгості" синергетики"⁷²⁰.

Загалом, середина ХХ століття може вважатися проміжком часу, коли закладалися системні підвалини синергетики, а сам принцип самоорганізації як парадигмальна гносеологічно-методологічна засада впливав на теоретичні побудови в різних сферах знань, у тому числі й у царині гуманітарного, зокрема і психолого-педагогічного знання.

Так, на думку М. О. Ожевана, синергетика вносить істотні корективи в технологію соціального управління. Суттєво при цьому, що синергетичні способи керування складними системами зовсім не ставлять собі за мету, щоб система обов'язково функціонувала наперед заданим чином, тому з позиції синергетики соціальна система постає не пасивним об'єктом, а рівноцінним суб'єктом, а сам керівник при цьому впливатиме на ключові параметри керованої системи більш-менш непередбачуваним чином залежно від того, яким є рівень самоорганізації даної системи та наскільки охоче вона вступає в діалог з керівником⁷²¹. У царині політичній, як вважає М.О. Ожеван, багатьох непорозумінь вдалося б уникнути без особливих труднощів, якби завжди враховувався і неухильно витримувався суб'єкт-суб'єктний принцип, оскільки протилежний йому принцип суб'єкт-об'єктний є недоречним хоча б тому, що спричиняє грубе маніпулювання в політичній практиці з усіма його небажаними небезпечними наслідками⁷²².

Наведений вище аналіз категоріальних засад синергетики, дозволяє дійти висновку, що вона природним чином входить у концептуальну площину педагогічного знання, у сфері якого, починаючи з другої половини ХХ століття, отримує становлення новий напрям педагогічної думки – *педагогічна синергетика*. Аналіз наукових джерел засвідчує, що термін "педагогічна синергетика" поки що не знаходить глибокого пояснення у педагогічних джерелах, що свідчить про недостатню теоретичну розробленість даного концепту у сфері педагогічної думки: в українському педагогічному словнику С.У. Гончаренка (1997 р.), в Російській педагогічній енциклопедії (1993-1999 рр.) слова "синергетика", "синергетичний" згадуються лише декілька разів⁷²³.

Однак вплив синергетичного стилю мислення зумовив певну експансію синергетики в царину педагогічної думки: в 1997-2000 роках з'являються дисертаційні дослідження, присвячені проблемам

⁷¹⁷ Саух П.Ю. ХХ століття. Підсумки / П.Ю. Саух. – Київ-Рівне, 2001. – 184 с.; Степин В.С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : "Прогресс-Традиция", 2000. – 744 с. – С. 5-12.

⁷¹⁸ Кизель В.А. Физические причины диссимметрии живых систем / В.А. Кизель. – М.: Наука, 1985. – 118 с.; Митькин А.А. Принцип самоорганизации систем : критический анализ / А.А. Митькин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №4. – С. 117-131.; Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М. : Мир, 1979. – 512 с.; Синергетика и образование. – М. : Гнозис, 1997. – 360 с.; Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – 536 с.

⁷¹⁹ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с. – С. 15.

⁷²⁰ Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / Владимир Григорьевич Буданов. – М. : ЛКИ, 2007. – 232 с. – С. 19.

⁷²¹ Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика : синергетична перспектива [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.slovnuk.org.Ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>

⁷²² Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика: синергетична перспектива. <http://www.slovnuk.org.Ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>

⁷²³ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – 331 с.; Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. Т.1./ Под ред. В.В.Давыдова/. – М. : Наука, 1993. – 586 с.

впровадження синергетичного підходу в педагогіці, коли розвиток принципів *педагогічної синергетики* отримує офіційний статус. Таким чином, починаючи з кінця ХХ століття для педагогіки синергетика починає виступати як один із методологічних принципів аналізу освітніх систем⁷²⁴ як у структурно-функціональному й концептуальному, так і історичному аспектах. Визнається, що дослідження педагогічних реалій сьогодні має поєднувати системно-синергетичний й історичний підходи при вивченні освітніх систем, коли порівняльно-оцінювальні дослідження педагогічного досвіду мають виняткове теоретичне й практичне значення⁷²⁵.

Ми вважаємо, що саме на основі компаративного, порівняльно-оцінювального дослідження педагогічних реалій найбільш виразно виявляються риси педагогічної синергетики, яка має постати тим загальним теоретичним методом аналізу (що бракує системі сучасного педагогічного знання), завдяки якому можна провести цілісне концептуальне узагальнення у сфері психолого-педагогічних наук, підвести під ними єдиний "теоретичний знаменник", зрозуміти логіку розвитку педагогічної думки, динаміку педагогічних систем та механізми їх функціонування.

Наш висновок певним чином узгоджується з думкою В.Д.Грачова, відповідно до якої поширення синергетичних ідей за сучасних умов, по-перше, постає важливим чинником, що забезпечує стирання меж між природознавством і суспільствознавством і сприяє побудові універсальної еволюційної картини світу; по-друге, виявилось засобом гуманітаризації освіти; по-третє, є своєрідним "методологічним інструментом" при дослідженні масової психології, а також механізмів творчості та інших психолого-педагогічних аспектів⁷²⁶.

Поява наприкінці ХХ століття педагогічної синергетики як певного теоретико-методологічного підґрунтя для інтеграції в одному концептуальному полі всього комплексу психолого-педагогічних наук та, взагалі, наук про людину, на наш погляд, відповідає одній із головних тенденцій еволюції сучасної науки як форми суспільної свідомості, яка розвивається у напрямі комплексних наукових досліджень. Комплексні трансдисциплінарні наукові напрями (такі як педологія, синергетика, екологія, хронобіологія, соціальна педагогіка та ін.) з'явилися як наслідок численних теоретичних проблем, що були породжені інформаційним бумом та поширенням наукової спеціалізації. Відтак, якщо понятійний апарат синергетики може слугувати для міждисциплінарного синтезу⁷²⁷, то впровадження ідей синергетики в педагогіку сприятиме міждисциплінарному синтезу наук про людину.

Однак, як справедливо вважає В.А.Ігнатова, активному впровадженню ідей синергетики в освітню галузь перешкоджають традиційне педагогічне мислення і переконаність теоретиків змісту освіти в тому, що має пройти не менш ніж півстоліття між утвердженням пізнавальної моделі в науці та її адаптації в освіті⁷²⁸. Існує низка причин певної непопулярності синергетики в кінці ХХ століття у сфері

⁷²⁴ 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.; Верякина В.П. Философия образования и педагогика сотрудничества / В.П. Верякина // Синергетика и учебный процесс. – М., 1999. – С.163-172.; Верякина В.П. Эвристические возможности синергетического подхода в философии образования / В.П. Верякина // Синергетика и образование. – М., 1997. – С. 204-211.; Весна М.А. Педагогическая синергетика : Монография / М.А. Весна. – Курган : Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.; Викторова Л.Г. О педагогических системах. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. – 86 с.; Виненко В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55-60.; 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.; Вирковский А. П. Синергетика в экономике и бизнес-образование / А.П. Вирковский // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 35-36.; Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. – Житомир: Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двовимірного скейлінгу точок біфуркації / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар, Т.П. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24-33.; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Вісн. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / за ред. проф. П.Ю. Сауха / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.; Дротянко Л.Г. Постнекласична наука: оновлення дискурсу / Л.Г. Дротянко // Людина і космос. Збірник наукових праць. – К.: МАУП, 1999. – С. 38-42.; Жовтун Д.Т. Синергетические интенции в современной философии образования / Д.Т. Жовтун // Синергетика и образование. – М. : Изд. "Гнозис", 1997. – С.119-122.; 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.; Мелехова О.П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни / О. П. Мелехова // Синергетика и образование. Хрестоматия. – Ижевск : Изд. : УдГУ, 2003. – С.359-366.; Редюхин В.И. Синергетика – "синяя птица" образования / В.И. Редюхин // Общественные науки и современность. – 1998. – №1. – С.144-153.; Синергетика и образование. – М. : Гнозис, 1997. – 360 с.; Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – 536 с.; Стеклова И. Синергетика в науке и образовании / И. Стеклова // Вестник высшей школы. – 2002. – № 6. – С.22-24.; 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.; Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – №1. – С. 125-133.; Шевелева С.С. Открытая модель образования : Синергетический подход / С. С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.; Шевцов А. Г. Моделирование педагогического процесса. Системно-синергетический подход / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8. ; Шефер Г. "Зигзаг" как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? / Г. Шефер // Синергетическая парадигма : Многообразие поисков и подходов. Сборник статей / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С.272-284.

⁷²⁵ Євтодіук А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтодіук Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с. – С. 17-20.

⁷²⁶ Грачев В.Д. Философия ума / В.Д. Грачев. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999. – 108 с.

⁷²⁷ Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.

⁷²⁸ Ігнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Ігнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 27.

педагогічної думки. По-перше, термін "синергетика" характеризується відносною новизною; по-друге, синергетика як наука ще далека від свого завершення і тому не має єдиної і загальноприйнятої термінології, а математичний апарат синергетики складний і не завжди може бути в доступній формі розповсюджений на основні педагогічні положення; по-третє, досить швидка еволюція нової галузі знань не залишає часу на те, щоб також швидко систематизувати всі накопичені наукові дані і побудувати логічно струнку систему понять; врешті-решт, в силу своєї специфіки, синергетичні дослідження проводяться роз'єднано, кожна наука при цьому використовує "свій" концептуальний словник⁷²⁹.

Незважаючи на наведені вище проблеми, пов'язані із впровадженням синергетики в царину педагогічного знання, у сферу педагогічного дискурсу, педагогічну теорію і практику, цей процес здобуває дедалі більшу актуальність наприкінці ХХ століття. Як зазначає І.А. Зязюн, "Звернення до основних положень теорії самоорганізовуваних систем дозволяє найбільш повно і адекватно характеризувати ті складні процеси, які відбуваються в освітній системі вузу, що функціонує в умовах його орієнтації на підготовку майбутніх спеціалістів в організації гуманітарної освітньої практики. Система якості у вищому навчальному закладі – це система відношень між людьми, спрямована на досягнення синергетичних ефектів"⁷³⁰.

Це усвідомлюється багатьма дослідниками, які розробляють синергетичні концепції педагогіки, що знайшли втілення в новітньому педагогічному напрямі – педагогічній синергетиці, котра виникла на стику педагогічного та синергетичного знання. Як підкреслює М.В. Богуславський, синергетика як своєрідна міждисциплінарна рефлексія увійшла в педагогічну теорію як певний філософський розділ, що сприяло своєрідному "зануренню" педагогіки у філософію, культурологію, соціологію та спричинило певне розмивання меж педагогіки як самостійної науки⁷³¹. Саме на тлі цієї міждисциплінарної рефлексії й закладаються теоретико-методологічні засади педагогічної синергетики.

При цьому, як зазначають В.І. Аршинов та Я.І. Свирський, проблема пошуку місця синергетики в дослідженні проблем освіти пов'язана із тим, що педагогічна думка дедалі більше зосереджується на аналізі різних освітніх парадигм у їхній парадигмальній та функціональній єдності⁷³². Поступово педагогічна синергетика стає віддзеркаленням потреби сучасної педагогічної думки в певному теоретичному синтезі педагогічних підходів, систем, ідей.

Формується концептуальний базис педагогічної синергетики. Нею В.І. Андреев пропонує назвати галузь педагогічного знання, що ґрунтується на законах і закономірностях синергетики – на законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку педагогічних, освітньо-виховних систем⁷³³. За цих умов педагогічна синергетика збагачується такими наріжними синергетичними категоріями, як "система", "цілісність", "синергетичний ефект", "самоорганізація", "самодетермінація", "синергія", "синергізм". Останні категорії ("*синергія*", "*синергізм*"), на наш погляд, постають важливими сенсоутворювальними категоріями в царині педагогічної синергетики. Як пише В.В. Макаєв, синергія – концепція світорозуміння, в основу якої покладена галузь знань про нелінійні процеси, що самоорганізуються. Відповідно до цієї концепції, світовий педагогічний процес є відкритою макросистемою, де вільно циркулюють освітньо-виховні теорії, напрями, коли в конкретному соціальному середовищі реалізується один із можливих варіантів педагогічних ідей⁷³⁴. У сучасній педагогічній літературі зустрічаються визначення синергізму, покладені в основу **педагогічної синергетики**. Наприклад, І.В. Роберт під синергізмом педагогічного впливу розуміє результат комбінованої дії складових його чинників і дій, коли підсумований ефект перевершує дію, що здійснюється кожним з них окремо. Відтак, на виховання здійснюється педагогічний вплив лонгитюдного (довготривалого) характеру⁷³⁵.

Ми вважаємо, що саме на тлі зазначених вище поглядів, які акцентують увагу на єдності внутрішніх і зовнішніх процесів у педагогіці, закладаються теоретико-методологічні й концептуальні підвалини педагогічної синергетики, які знаходять різнобічні *концептуальні проекції* в царині педагогічної думки.

Так, А.А. Ворожбітова розглядає педагогічну синергетику як синтез багатофакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання, що актуалізуються в особистості, яка навчається⁷³⁶.

⁷²⁹ 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. – С. 19-20.

⁷³⁰ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – С. 401.

⁷³¹ Богуславський М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магістр. – 1995. – № 2. – С. 90.

⁷³² Аршинов В.И. Философия самоорганизации. Новые горизонты / В.И. Аршинов, Я.И. Свирский // Общественные науки и современность. – 1993. – № 3. – С. 17-22.

⁷³³ Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с. – С. 446-447.

⁷³⁴ Словарь педагогических терминов. Методические материалы для студентов по изучению курса педагогики / Под ред. В.В. Макаева. – Пятигорск : Изд. ПГУ, 1996. – 51 с. – С. 32.

⁷³⁵ Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа. – Пресс, 1994. – 205 с. – С. 129.

⁷³⁶ Ворожбитова А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвисторического подхода / А.А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. – № 2. – С.22-26.

При цьому, як зазначає В.І. Андреев, педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, дає можливість розглядати їх з позиції відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток, самоорганізації⁷³⁷. Відтак, фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості для педагогічної науки (зокрема, й у плані концептуалізації педагогічної синергетики), тому що саме самоорганізація дає можливість зрозуміти механізм розвитку особистості вихованця, педагогічного колективу, педагогічної системи в цілому.

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 структури⁷³⁸. 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 багатокомпонентність та поліфонічність пізнавальних процесів⁷³⁹.

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. Через це відбувається зміна змісту освіти, виникає нелінійність, невірноваженість як освітнього процесу, так і його результату, оскільки результат освітнього процесу, як правило, 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.

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.), 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 нескінченне число 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, коли головним при цьому є не перейти межу, за якою починається силовий примус, оскільки тоді самоорганізація стає примусовою організацією⁷⁴⁰.

По-шосте, якщо процес самоорганізації являє собою мимовільне виникнення, відносно стійке існування у відкритих невірноважених 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

⁷³⁷ Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с. – С. 455.

⁷³⁸ Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с. – С. 8.

⁷³⁹ Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с. – С. 30.

⁷⁴⁰ 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. – С. 25-26.

впливає з об'єктивних передумов її саморуху. Саме такий підхід до розуміння саморганізації дозволяє зрозуміти механізми розвитку педагогічного процесу й його керування, яке реалізується завдяки зворотному зв'язку, коли керована система буде отримувати інформацію про ефект, який досягається тією або іншою дією керованої системи про досягнення чи недосагнення запланованого результату⁷⁴¹.

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 тощо⁷⁴².

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 внутрішньої⁷⁴³.

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, 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 структур⁷⁴⁴.

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 рівні⁷⁴⁵, що виявляє *імпліцитний, внутрішньо притаманний, прихований* аспект розвитку освітньої думки в напрямі використання методології синергетики. При цьому, **якою б не була форма моделювання системи та її опис, принцип її побудови є єдиним і не залежить від конкретного матеріального втілення**⁷⁴⁶.

⁷⁴¹ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с.

⁷⁴² 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. – С. 24-25.

⁷⁴³ Харитонов В. А. Синергетика и образование : перспективы взаимодействия / В. А. Харитонов, О. В. Санникова, И. В. Меньшиков // Антропоэкологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 44-48.

⁷⁴⁴ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.

⁷⁴⁵ 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. – С. 17-20.

⁷⁴⁶ Александров Н.Н. Экзистенциальная системогенетика. – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 750 с.; Атлас временных вариаций природных, антропогенных и социальных процессов. Том 1. – М., 1994. – 176 с.; Атлас временных вариаций природных, антропогенных и социальных процессов. – Т.2. Циклическая динамика в природе и обществе. /Сост. С.И. Александров, А.Г. Гамбурцев. – М.: Научный Мир, 1997. – 432 с.; Атлас временных вариаций природных, антропогенных и социальных процессов. – Том 3. – М.: Янус-К, 2002. – 672 с.; Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление. – М.: Политиздат, 1986. – 334 с.; Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.; Имянитов Н.С. Диалектические функции для описания и прогнозирования сродства к протону и основности в газовой фазе // Журн. органической химии. 2001. Т.37. Вып.8. С. 1254-62.; Имянитов Н.С. Математическое описание диалектических закономерностей Периодической системы. // Журн. общей химии. 1999. Т.69. Вып.4. С. 530-537.; Имянитов Н.С. Модификация различных функций для описания периодических зависимостей // Координационная химия. 2003. Т.29. №1. С. 49-56.; Имянитов Н.С. Новая основа для описания периодичности. // Журн. общей химии. 2010. Т.80. Вып.1. С. 69 – 72.; Имянитов Н.С. Повторения при эволюциях // Философия и общество. – Выпуск №3 (55). – 2009. – С. 78-101.; Имянитов Н.С. Уравнение для закона Менделеева. // Природа. 2002. №6. С. 62-69.; Макейчик А.А. Алгоритмы философии: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.А.И.Герцена, 2005. –154 с.; Синергетика: перспективы, проблемы, трудности (материалы "круглого стола") //Вопросы философии. – 2006. – № 9. – С. 3–33.; Система. Симметрия. Гармония. / Под ред. В.С. Тюхтина, Ю.А. Уральцева. – М: Мысль, 1988. – 315 с.; Системный подход в современной науке (К 100-летию Людвиг фон Бергаланфи): Сб. ст. / Отв. ред.: Лисеев И.К., Садовский В.Н. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 560 с. ; Системогенетика, 94/ Под редакцией Н.Н. Александрова и А.И. Субетто. – Москва: Изд-во Академии Тринитаризма, 2011. – 233 с. ; Сороко Э. М. Структурная гармония систем / Э. М. Сороко. – Минск : Наука и техника, 1984. – 264 с.; Сороко Э.М. Критерий гармонии самоорганизующихся социоприродных систем // Науч. докл. – Владивосток: ДО АН СССР, Ин-т ноосферы, – 1989. – 53 с.; Сороко Э.М. Самоорганизация систем: проблемы меры и гармонии / Автореф. диссертации на соискание учен. степ. док. фил. наук. – Минск, 1991. – 42 с.; Сороко Э.М. Теория мерогенеза как основа квалиметрии человека // Квалиметрия человека и образования Методология и практика. Часть 3. – М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 123 с.; Сороко, Э.М. Концепция уровней, отношение, структура (К методологии социологического исследования) / Э.М. Сороко. Под ред. И.И. Жбанкова. – Мн.: Наука и

Відтак, оскільки однією з умов застосування принципів синергетики в освіті є розгляд останньої як нелінійної, відкритої системи, що самоорганізується, то можна говорити про концептуальну та практичну цінність педагогічної синергетики, яка вивчає механізми самоорганізації освітніх систем.

Для пояснення процесу адаптації педагогікою принципів синергетики наведемо розроблену нами на основі праць А.Г. Шевцова та наших праць⁷⁴⁷ таблицю, яка ілюструє відмінності між класичним підходом у педагогічній науці та синергетичним підходом до аналізу педагогічних систем (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1

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 переходів, появи нових систем та системних якостях цілого
При аналізі та моделюванні педагогічних систем віддається перевага упорядкованості, рівновазі їх елементів	Вважається, що хаос, як зовнішній 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'язка 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	Вбачається значна роль зовнішнього середовища в процесі народження, руху та еволюції педагогічної системи
Орієнтується переважно на опис функціонування педагогічних об'єктів	Займається прогнозуванням в теорії і практиці навчання

Отже, в процесі кристалізації педагогічної синергетики вважається важливим перенесення законів синергетики в царину педагогічного знання, що має збагатити його новими методами та ідеями. Особливості цього перенесення можна визначити як *синергетичний підхід до аналізу освітніх систем*.

техника, 1978. – 160 с.; Сухонос С.И. В поисках масштабного подобия. Часть 1 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17494, 01.06.2012; Сухонос С.И. В поисках масштабного подобия. Часть 2 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17500, 04.06.2012; Сухотин А. К. Парадоксы науки. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.; Субетто А.И., Гелиокосмическая революция и евразийство как моменты вернадскианско-гумилевского переворота в научной картине мира начала XXI века // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17632, 22.08.2012; Фракталы и циклы развития систем / отв. ред. А. В. Поздняков // Мат-лы пятого Всероссийского постоян. действующего науч. сем-ра "Самоорганизация устойчивых целостностей в природе и обществе". Томск: Спектр: ИОА СО РАН, 2001. – 186 с.; Шевченко В.О. Универсальный природный цикл. Загальна інформаційно-ентропійна концепція систем, що розвиваються (якісний аспект) / В. О. Шевченко. – К.: Вища школа. – 1992. – 171 с.; Циклические процессы в природе и обществе: Материалы Первой междунар. Конференции "Циклические процессы в природе и обществе", 18-21 октября, г. Ставрополь / Под ред. Чурсина В.Д. – Ставрополь, 1993. – 272 с.; Циклические ритмы в истории, культуре и искусстве: Сборник / Отв. ред. Хренов Н. А. М.: Наука, 2004. – 621 с.; Яковец Ю. В. Циклы. Кризисы. Прогнозы. – М.: Наука, 1999. – 449 с.; Яковец Ю.В. Закономерности научно-технического прогресса и их планомерное использование. – М.: Экономика, 1984. – 340 с.; Яковец Ю.В. Предвидение будущего: парадигма цикличности. – М.: АП и Ц, 1992. – 110 с.; Яковец Ю.В. Ритм смены цивилизаций и исторические судьбы России. М.: Междунар. фонд Н.Д. Кондратьева, 1994. – 150 с.; Яковец Ю.В. Социогенетика: содержание, закономерности, перспективы. – М.: ИЭРАН, 1992. – 58 с.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

⁷⁴⁷ Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. – Житомир: Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позицій двовимірного скейлінгу точок біфуркації О.В. Вознюк, І.Г. Грабар, Т.П. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24-33.; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / за ред. проф. П.Ю. Сауха / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.; Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

2.2. СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОД АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Як відомо, *метод* (від грец. – "спосіб пізнання") може розумітись як специфічний спосіб досягнення певної діяльнійсної (пізнавальної) мети, як сукупність прийомів, операцій практичного чи теоретичного пізнання, освоєння дійсності⁷⁴⁸.

Диференціюючи сферу реалізації методів, можна говорити про 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. Отже, метод, зокрема педагогічний, можна характеризувати певними ознаками: а) метою навчання, метою освітнього процесу, б) способом реалізації мети навчально-виховного процесу в) характером взаємодії його суб'єктів.

Синергетика як міждисциплінарний науковий напрям характеризується методологією (як системою окремих методів, вченням про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності) дослідження природних і соціальних явищ, імплікація якої у сфері педагогіки передбачає виокремлення певного синергетичного підходу, який певним чином відображає методологію синергетики.

Аніліз психолого-педагогічних джерел стосовно проблеми дослідження дозволяє дійти висновку про наукову сутність поняття "підходу". Екстраполяцію (переломлення) аспектів конкретної наукової дисципліни на інші предметні галузі наукового дослідження можна називати **підходом**. Підходом також можна називати екстраполяцію системи ідей певного наукового напрямку на предмет дослідження. Таким чином, *синергетичний підхід* у педагогіці постає певним концептуальним базисом як сукупністю певних принципів вихідних положень синергетики, згідно яких проводиться теоретичний аналіз педагогічної думки. Суттєво, що термін "підхід" має багато спільного з терміном "метод". Так, термін "підхід" може трактуватися як "сукупність прийомів, способів" у пізнанні об'єкта дійсності. В.В. Маткін вважає, що підхід є особливою формою пізнавальної і практичної діяльності людини, що тут може розумітись як розгляд педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження процесу, як базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога⁷⁴⁹.

Отже, на нашу думку, синергетичний підхід у педагогіці передбачає аналіз педагогічних явищ з позиції вихідних положень, методології синергетики, а сам процес такого аналізу як цілеспрямоване досягнення певної пізнавальної мети і можна назвати методом, який, таким чином, включає вихідні теоретичні положення синергетики та відображає характер (*можливість, доцільність, обмеженість, специфіку* тощо) їх використання в педагогічній сфері. Саме про такий характер і йдеться у наукових працях, де аналізується *синергетичний підхід у педагогіці як метод аналізу педагогічних явищ*.

Загалом, як вважає А.В.Семенова, "Синергетичний підхід забезпечує можливість ліквідувати протистояння технічної, природничо-наукової та гуманітарної освіти і фундаменталізацію змісту всього навчального процесу професійної школи"⁷⁵⁰: "... якщо в полі наукового знання синергетика може стати єдиною узагальнюючою ідеєю, то в галузі перекриття наукового і ненаукового такими ідеями були і залишаються конвергенція, принципи адитивності, додатковості та єдині філософські ідеї"⁷⁵¹.

В. Аршинов у книзі "*Синергетика як феномен постнекласичної науки*"⁷⁵² пише про реалізацію принципів синергетики у сфері гуманітарних наук:

1) *нелінійність реалізується як нелінійний стиль мислення; як неоднозначність теоретичних концепцій, сполучення абстрактно-логічного і образно-інтуїтивного, раціонального і ірраціонального способів мислення; відтак, синергетичне мислить той, для кого буття – це безмежна мережа фракталів, хто мислить за допомогою "м'яких мислформ", хто занурений в синергетичну культуру вічного становлення, але пам'ятає, що "все в одному";*

2) *локальна непередбачуваність означає неможливість прогнозу логіки, яка буде потрібною після бифуркації – точки зміни особистісно-професійної парадигми, подолання пізнавально-психологічного бар'єру та ін.;*

⁷⁴⁸ Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. Т.1./ Под ред. В.В.Давыдова./ – М. : Наука, 1993. – 586 с. – С. 565-566.

⁷⁴⁹ 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. – С. 38.

⁷⁵⁰ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 73.

⁷⁵¹ Игнатова В. А. Формирование экологической культуры : теория и практика / В. А. Игнатова ; под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень : ТГУ, 1998. – 196 с.

⁷⁵² Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М. : ИФРАН, 1999. – 296 с.

3) хаотичність, випадковість становлення ведуть до свободи, суб'єкт-суб'єктності (діалогічності), що намагається відобразити перехідний процес;

4) *нестійкості та незамкнутості реалізується у контексті* визнання хаосу як необхідного творчого моменту реальності, що самоорганізовується (порядок і безпорядок є невід'ємними один від одного). У цьому р акурсі процес пізнання постає відкриттям буття як становлення, як вічної еволюції.

5) Параметри порядку відіграють подвійну роль, оскільки спрямовують систему та інформують спостерігача про зовнішній, макроскопічний стан системи.

6) *динамічної ієрархічності* – "людино мірність" еволюції і самоорганізації, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку дедалі більше сполучатиметься з пізнанням внутрішньої реальності.

Як стверджує А.В. Захаров, оцінка можливостей синергетичного підходу у педагогіці варіює від визнання стратегічної значущості цього підходу до обмеження сфери його використання педагогічними проблемами тактичного рівня ⁷⁵³.

При цьому "Через синергетику можна досягти більш глибокого розуміння найрізноманітніших явищ природи і світу людини. Цілком можливе прикладання синергетики до розуміння складних феноменів психіки і креативності людини. Вона стане в пригоді для зняття деяких психологічних бар'єрів, зокрема страху перед складними системами, страху перед хаосом, допоможе побачити і відчувати красу і подвійність природи, конструктивність і деструктивність хаосу. Синергетика – це устремління людини в глибини матеріального і духовного світу, шлях до пізнання глибинних пластів Всесвіту" ⁷⁵⁴.

Тому професійна діяльність вчителя у контексті синергетичного підходу дозволяє отримати більш точну картину роботи успішного вчителя і більш точний і передбачений спосіб для аналізу поточної і запланованої поведінки майбутніх учителів і учнів ⁷⁵⁵.

Зазначимо, що синергетичний підхід у педагогіці (О.І.Бочкарьов, В.Т.Виненко, А.В. Євтодюк, С.Ф. Клепко, В.А.Кушнір, В.В.Маткін, Л.В.Сурчалова, Ю.В.Талагаєв, М.О. Федорова та ін.), який почав розроблятися в останнє десятиліття ХХ століття, не отримав у педагогічній літературі однозначного визначення. Існує думка, що не є доцільним трактувати поняття "синергетичний підхід" як загальноприйнятий, оскільки синергетичний підхід має багато спільного із системним підходом ⁷⁵⁶. Однак багато дослідників вважають, що синергетичний підхід виявляє універсальний характер і може впроваджуватися у багатьох предметних галузях науки, в тому числі й у системному аналізі ⁷⁵⁷. Особливості співвідношення синергетики і загальних системних досліджень ілюструє таблиця 2.2, яка певним чином обґрунтовує синергетику як науку, що відрізняється від теорії системних досліджень.

Таблиця 2.2

ПАРАЛЕЛІ МІЖ СИНЕРГЕТИКОЮ ТА СИСТЕМНИМИ ДОСЛІДЖЕННЯМИ

СИСТЕМНІ ДОСЛІДЖЕННЯ (загальна теорія, системний аналіз, системний підхід)	СИНЕРГЕТИКА
Акцент робиться на статистиці систем, їх морфологічному або функціональному описі	Увага акцентується на процесах росту, розвитку та занепаду систем
Велика увага приділяється впорядкованості, рівновазі	Вважає, що хаос відіграє важливу роль у процесах руху системи, при чому не тільки деструктивну
Вивчають процеси організації систем	Досліджує процеси самоорганізації систем
Частіше всього, зупиняючись на стадії аналізу структури системи, абстрагуються від кооперативних процесів	Підкреслює кооперативність процесів, які лежать в основі самоорганізації та розвитку системи
Проблема взаємозв'язку розглядається, в основному, як взаємозв'язок компонентів всередині системи	Вивчає сукупність внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків системи
Джерело руху вбачає в самій системі	Визнає більшу роль середовища в процесі змін, тобто адаптивність системи

Відмітимо, що системний підхід спрямований на ідентифікацію цілого; пояснення поведінки або властивостей цілого об'єкта дослідження з погляду його ролі або функції в цілому, частиною якого він є.

⁷⁵³ Захаров А. В. Возможности реализации синергетического подхода в подготовке учителя к педагогическому прогнозированию / А. В. Захаров. – Ишим : Ишим. гос. пед. ин-т им. П. П. Ершова, 2006. – 187 с.

⁷⁵⁴ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – С. 451.

⁷⁵⁵ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці мабутьних учителів. – С. 75.

⁷⁵⁶ Козлова О. Изменчивость и поиск устойчивости : синергетика и образование / О. Козлова // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С.66-68.; Розин В. М. Образование как синергетическая система / В. М. Розин // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С.63-65.

⁷⁵⁷ Князева Е. Н. Одиссея научного разума : Синергетическое видение научного процесса / Е.Н. Князева. – М. : ИФРАН, 1995. – 228 с.; Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.

Відтак, *системний аналіз можна розуміти як метод дослідження об'єктів, поданих у вигляді систем, і як дослідження проблеми прийняття рішень в складних системах*⁷⁵⁸.

Це передбачає, як пише А.В.Семенова, нове поєднання аналізу і синтезу, взаємодоповнююче один одного⁷⁵⁹. "Аналіз зосереджений на структурі – відкриває, як працюють речі. Синтез акцентує на функціях – відкриває, чому вони діють саме так. Тому аналіз дає знання, а синтез – розуміння. Перший допомагає нам описати, другий – пояснити"⁷⁶⁰.

Т.В. Алесинська визначає такі основні принципи системного підходу:

1. *Цілісність* — принципова незводимість властивостей системи до суми властивостей її елементів; залежність кожного від його місця, функцій та ін. усередині цілого.

2. *Структурованість* — можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин системи; обумовленість поведінки системи не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки властивостями її структури.

3. *Взаємозалежність* структури і середовища — система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем, виступаючи при цьому провідним активним елементом взаємодії.

4. *Ієрархічність* — кожний елемент системи у свою чергу може розглядатися як система, а досліджувана в даний момент система є одним з елементів більш широкої, глобальної системи.

5. *Множинність* опису кожної системи, оскільки через принципову складність кожної системи її пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише окремий аспект системи⁷⁶¹.

Зазначене дозволяє Т. В. Алесинській визначити структуру системного аналізу:

СТРУКТУРА СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ

<i>Визначення загальної мети, основної функції (декомпозиція)</i>	<i>Функціонально-структурний аналіз (аналіз)</i>	<i>Розробка моделі системи (синтез)</i>
Виокремлення системи з середовища	Аналіз взаємозв'язків компонентів	Структурний синтез
Опис чинників	Аналіз передісторії, тенденцій, прогнозування	Параметричний синтез
Опис тенденцій розвитку, невизначеностей	Аналіз аналогів	Оцінювання системи
Опис як "чорного ящика" (вхід-вихід)	Аналіз ефективності	
Функціональна, компонентна і структурна декомпозиція	Формування вимог до створюваної системи	

Аналіз робіт, присвячених проблемі використання ідей синергетичного підходу в педагогіці, засвідчує, що його роль значною мірою ще не виявлена, однак, як вважають науковці, багато важливих проблем освіти завдяки синергетичному підходу можуть отримати оригінальні і перспективні рішення.

Більше того, на нашу думку, можна говорити про *синергетичну педагогічну парадигму*, оскільки найбільш кардинальною категорією методології наук є "парадигма наукового пізнання". При цьому, методологія педагогіки 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 обґрунтуванню програм, логіки і методів, оцінки якості дослідницької роботи⁷⁶². Синергетика в цілому забезпечує зазначені методологічні функції педагогіки, що буде видно на основі подальшого аналізу синергетичного підходу в педагогіці.

Відтак, можна говорити про *необхідність застосування синергетичного підходу в освіті*, оскільки нині в теорії педагогіки з'явилося досить багато робіт, у яких доцільність застосування методів синергетики визнається самоочевидною. В.Г. Виненко вважає, що в педагогічній практиці прийшов час використання ідеології синергетики, синергетичного підходу, оскільки біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого лежить процес самоорганізації, чергування хаосу і порядку, є універсальним принципом світобудови, характерним для систем самого загального виду⁷⁶³.

⁷⁵⁸ Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В. В. Василькова. — СПб. : Лань, 1999. — 480 с. ; Орлов А. И. Математические модели отдельных сторон обучения математике / А. И. Орлов // Проблемы преподавания математики в вузах : сб. науч.-метод. ст. по математике. — М. : Высш. шк., 1978. — Вып. 7. — С. 28-34.; Черняк В. С. История, логика, наука / В. С. Черняк. — М.: [б. и.], 1986. — 566 с.

⁷⁵⁹ Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці мабутьних учителів: Монографія. — Одеса: "Юридична література", 2009. — 502 с.

⁷⁶⁰ Акофф Р. О менеджменте / Акофф Р. — СПб. : Питер, 2002. — 448 с.

⁷⁶¹ Алесинская Т. В. Основы логистики. Общие вопросы логистического управления [Электронный ресурс]: учеб, пособие / Т. В. Алесинская. — Таганрог : ТРТУ, 2005. — 121 с. — Режим доступа : http://www.aup.ru/books/m95/5_1.htm.

⁷⁶² 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.

⁷⁶³ Виненко В.Г. Синергетика в школі / В.Г. Виненко // Педагогіка. — 1997. — № 2. — С. 55-60.

А.Д. Суханов, аналізуючи значущість та когнітивну цінність понять синергетики для освіти, пише, що вона може бути названа *еволюційним природознавством* у широкому значенні слова. При цьому синергетика може вважатися "новим світобаченням", "універсальною метамовою", що допоможе "перекинути міст" між гуманітарним і природничонауковим компонентами культури ⁷⁶⁴.

Як вважає А.В. Євтодюк, застосування досягнень у розробці синергетичної парадигми дає змогу прослідкувати всезагальність синергетичних законів, яким підкоряються процеси в системах різного онтологічного походження, що здатні до самоорганізації. Саме це спонукає дослідників у галузі педагогічної синергетики використовувати синергетичне моделювання для аналізу розвитку та трансформації освітніх систем ⁷⁶⁵.

На важливості міжпредметних зв'язків у функціонуванні педагогічної теорії наполягає В.О. Сластєнін, який вважає, що синергетика як інтегративна, міжпредметна галузь знань дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості учня, студента як суб'єкта діяльності та системним чином організувати наріжні принципи протікання цієї діяльності, коли у центрі навчально-виховного процесу постає особистість вихованця, який у цьому процесі займає активно-творчу позицію, виявляючи волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи пошук індивідуальної стратегії самовизначення у житті ⁷⁶⁶.

Відповідно, як справедливо вважає М.О. Федорова, ситуація, що склалася у системі освіти і педагогічній науці в цілому описується термінами синергетики, оскільки вона має біфуркаційні (критичні) точки руйнування старих структур і виникнення низки можливостей для переходу системи в нову якість, її ймовірнісний розвиток може бути подано на основі дисипативних структур; вона має властивості нелінійності, тобто характеризується багатоваріантністю і непередбачуваністю переходу системи з одного стану в інший; вона хитка і сильно неврівноважена, флуктуаційна, відкрита для розвитку і т.ін. ⁷⁶⁷.

При цьому синергетичний підхід, що ініціює у педагогів певне синергетичне світобачення, дозволяє зрозуміти важливість цілісної, міжпредметної організації знання, та враховувати у своїй діяльності положення, що вузька спеціалізація і професіоналізація привели до часткового, розірваного знання, відчуженого від людини.

Використання синергетичного підходу сприяє процесу оптимізації освітньої системи через світоглядну методологію синергетики, яка на думку С.С. Шевельової, може слугувати основою цілісного, діалектичного, відкритого сприйняття світу ⁷⁶⁸, коли, як пише М.І. Нещади́м, синергетика як новий постнекласичний напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації певним чином могла б у майбутньому виступити в ролі теоретико-методологічної основи подальшого вдосконалення освіти, а *синергетизацію* можна розглядати як тенденцію розвитку останньої ⁷⁶⁹.

Загалом, як пише О.В. Сухомлинська, існує правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напрямку досліджень, що дозволяє залучити різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів ⁷⁷⁰.

Таким чином, синергетичний підхід акцентує увагу на нагальності розробки нової *синергетичної парадигми освіти*, що передбачає процес подолання труднощів і проблем загальноосвітньої та вищої школи, які виникають на тлі традиційної освітньої парадигми. При цьому синергетичний підхід виявляє певні *алгоритми подолання традиційних труднощів навчального і педагогічного аспектів освітнього процесу*, які, на наш погляд, розкриваються у нових способах його структурування, оновлених методах викладання, що спираються на самостійну пізнавальну активність, спрямовану на формування навичок самостійної постановки і вирішення проблем, у тому числі у процесі колективної навчальної діяльності.

Відтак, як справедливо зазначає С.Ф. Клепко, філософсько-освітня проекція теорії самоорганізації на педагогічну проблематику подає орієнтири вирішення сучасних суперечностей в освіті, коли можна говорити про виникнення синергетичної (більш ніж метафоричної), єдиної мови природодослідника і гуманітарія, якої має навчитися сучасний педагог і менеджер освіти ⁷⁷¹.

Загалом, синергетичний підхід дає можливість враховувати теоретичні здобутки і прогресивний педагогічний вітчизняний та зарубіжний досвід, нові чинники, дослідні дані на етапі зростання науково-педагогічного знання; взаємно узгоджувати системи поглядів науковців різних галузей науки на освітні

⁷⁶⁴ Суханов А.Д. Целостность естественнонаучного образования / А. Д. Суханов // Высшее образование в России, 1994. – С. 49-53.

⁷⁶⁵ 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. – С. 13-14.

⁷⁶⁶ Сластєнін В. А. Педагогика / В. А. Сластєнін, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2003. – 576 с. – С. 263.

⁷⁶⁷ 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. – С. 155.

⁷⁶⁸ Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – №1. – С. 125-133.

⁷⁶⁹ Нещади́м М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія / М.І. Нещади́м. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с. – С. 684.

⁷⁷⁰ 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.

⁷⁷¹ Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 189.

феномени, способи світорозуміння (матеріалістично-детерміністичне, синергетичне, теологічне та ін.) й інструментарій пізнання практичної дійсності; вдосконалювати механізми і моделі управління освітою⁷⁷².

Таким чином, можна говорити про доцільність й актуальність використання синергетичного підходу як методу аналізу педагогічних реалій. При цьому, як засвідчує вивчення наукової літератури з проблематики дослідження, якщо синергетичний підхід є методом аналізу розвитку педагогічної думки (теорії), то цей розвиток має інтерпретуватися під кутом зору методології синергетики та, зокрема, педагогічної синергетики. Для цього, на наш погляд, слід дотримуватись таких методологічних принципів:

а) педагогічна думка (теорія) має розглядатися як система, відтак, необхідним етапом нашого дослідження є концептуалізація системи педагогічної думки;

б) розвиток педагогічної думки має реалізовуватися відповідно до синергетичної моделі розвитку предметів та явищ;

в) в окремих аспектах педагогічної думки мають бути знайдені синергетичні риси відповідно до критеріальних ознак виявлення цих рис;

г) педагогічну думку слід диференціювати на педагогічну думку синергетичного спрямування (яка оперує категоріями педагогічної синергетики та виявляє експліцитно, тобто явним чином певні синергетичні риси) та педагогічну думку несинергетичного спрямування (яка у своєму дискурсі не використовує категорії педагогічної синергетики, однак, будучи системною сутністю, має виявляти певні синергетичні риси імпліцитно, тобто неявним, латентним чином).

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'єкта⁷⁷³. Самоорганізація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновлення і самозміни даної системи освіти⁷⁷⁴.

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості.

Суть синергетичного підходу в системі освіти, на думку Є.Г.Пугачової, полягає у 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 моделей⁷⁷⁵. Флуктуація, нестійкість – це постійні зміни, коливання і відхилення, що виявляє стан нестабільності, нерівномірності, неуврівноваженості 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 виживання⁷⁷⁶.

3. Хаотичність процесів.

Хаос у педагогіці – це виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація, неорганізовані і спонтанні устремління виховання. 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 треба навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому навчальному процесові слід 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 теоріях⁷⁷⁷. 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.

⁷⁷² Калініна Л.М. Феномен нелінійності у сфері управління освітою / Л.М. Калініна // 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.51-56.

⁷⁷³ 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. – С. 19.

⁷⁷⁴ 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. – С. 30-31.

⁷⁷⁵ Пугачева Е.Г. Синергетический подход к системе высшего образования / Е.Г. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41-45.

⁷⁷⁶ 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. – С. 30-31.

⁷⁷⁷ Клепко С. Ф. Методология познания освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190.

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 саморозвивається, що 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 середовищем⁷⁷⁸; такий підхід підтримується М.І. Нещадимом, який вважає, що систему освіти слід досліджувати з позиції синергетичної методології, оскільки ця система відповідає головним показникам відкритої системи⁷⁷⁹.

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 собою⁷⁸⁰. Нелінійність – це розвиток освітніх систем нелінійним чином, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (альтернативні розвилки можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку), 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 твердих навчальних програм, актуальність імпровізації, інтуїції, здатності змінювати весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкові репліки вихованця або ж іншої "малої" події⁷⁸¹.

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. 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 завдань⁷⁸². 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) планах⁷⁸³.

Суттєво, що застосування зазначених категорій *синергетичного підходу в педагогіці постає важливою умовою концептуалізації методу аналізу розвитку педагогічної думки. У першому наближенні можна сказати, що сутність цього методу полягає у використанні певних категорій синергетичного підходу під час аналізу педагогічних явищ, які за допомогою цієї аналітичної процедури сповнюються новим сенсом.* Так, зазначені категорії синергетичного підходу до аналізу освітніх систем у педагогіці (що утворюють закони системного синергізму: закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон узгодженості, закон синергетизму (М.М.Таланчук⁷⁸⁴) передбачають актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють (зокрема, у рамках дистанційних форм навчальної діяльності) волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого викладача.

⁷⁷⁸ 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. – С. 133.

⁷⁷⁹ Нещадим М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія / М.І. Нещадим. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с. – С. 681-682.

⁷⁸⁰ Князева Е. Н. Одиссея научного разума : Синергетическое видение научного процесса / Е.Н. Князева. – М. : ИФРАН, 1995. – 228 с.

⁷⁸¹ 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. – С. 30-31.

⁷⁸² 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. – С. 134-136.

⁷⁸³ Астафьева О.Н. Теория самоорганизации и образование / О.Н. Астафьева, К.Х. Делокаров // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – № 3. – С. 92-96.

⁷⁸⁴ Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма : Эвристический тезаурус / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 105 с.; Таланчук Н.М. Начала неоплатонизма / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1995. – 76 с.; 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.; Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32-41.

Цей висновок можна проілюструвати думкою В.О.Сластьоніна, який вважає, що з позиції синергетичного підходу суб'єктна позиція вихованця може бути розглянута як відповідність цілей вихованців, їх мотивів та способів дій педагогічним вимогам; одночасно, це вихід за межі цих вимог, підпорядкування системи відносин задачам особистісного, у тому числі професійного самовдосконалення ⁷⁸⁵. І саме синергетика, що вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє зафіксувати суб'єктність людини у її глибинному, базовому сенсі.

Загалом, синергетичний підхід до аналізу освіти означає також і інтеграцію людини та світу як двох системних утворень. Саме в зазначеному концептуальному зрізі можна характеризувати таке завдання освіти, яке закликає педагога мобілізувати вихованця до міркувань про смисл та походження речей, до пошуку цілісних життєвих сенсів, осягнення *мистецтва мислетворчості*, що передбачає: осмислення вихованцем свого місця й призначення у світі; вироблення концепції життя; свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх у програму творення добра; створення необхідних умов для самореалізації особистісних сил; рівень соціальної та психологічної зрілості (підготовки); відповідальне ставлення до життя та до себе самого; духовно-практичну діяльність людини; відтворення в свідомості цілісної картини свого життя як індивідуальної історії в її часовій перспективі та ретроспективі ⁷⁸⁶.

У зазначеному контексті духовно-практична діяльність людини тісно пов'язана із суспільним, культурологічним аспектом існування соціуму. Так, як вважає В.М.Розін, якщо дотримуватися ідей синергетического підходу, то освіту можна розуміти як складний соціальний організм, головні функції якого полягають у відтворенні досвіду, накопиченого в культурі, у створенні умов для його цілеспрямованої зміни. Середовищем і зворотним зв'язком для подібного організму виступає, з одного боку, весь соціум, з іншого, – спеціалізовані форми соціальної рефлексії, починаючи від, власне, педагогічних, і закінчуючи політичними або літературними. Відтак, як "орган" соціуму освіта має гнучко адаптуватися до плинних змін соціального середовища і, як наслідок, змінюватися сама. Суттєво, що освіта як соціальний організм слабо реагує на соціальні зміни. Розв'язання цього протиріччя передбачає формування нового етапу розвитку освіти й педагогіки, а з погляду синергетики – нового "соціального організму" освіти. Виходячи з цього, В.М. Розін сформулював нові вимоги до сфери освіти, які пов'язані із вичерпаністю основної педагогічної парадигми (класичної системи освіти) і форм її теоретичного осмислення, коли стають неефективними традиційні цілі, зміст і форми освіти ⁷⁸⁷.

Наведений вище аналіз застосування синергетичного підходу в царині педагогічної думки дозволив нам провести порівняльний аналіз щодо зіставлення традиційно-класичної та синергетичної парадигм освіти ⁷⁸⁸. Цей аналіз у схематичному вигляді поданий у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

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 редукції освіти до навчання як механічної передачі знань, умінь, навичок, що може зумовлювати й додаткові 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.	Резонанси, невизначеність, випадковість, хаос можуть бути джерелом формування нових відносно детермінованих структур.

⁷⁸⁵ Сластєнин В. А. Педагогика / В. А. Сластєнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2003. – 576 с. – С. 264.

⁷⁸⁶ Чирка В.В. Навчання мислетворчості – складова філософії освіти / В. В. Чирка, Г.Е.Чирка // Шкільний світ. – 1998. – № 10. – С.35.

⁷⁸⁷ Розин В. М. Образование как синергетическая система / В. М. Розин // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С.63-65.

⁷⁸⁸ Брандес В. М. Теоретичні та практичні аспекти підготовки учителя до діяльності в контексті особистісно спрямованої парадигми освіти / В.М. Брандес, А.П. Вірковський, О.В. Вознюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 6. – С. 240-244. ; 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. – С. 7-8.; 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. – С. 61-64.

	Можливий протилежний варіант – система абсолютна випадкова.	
	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. Виготський). 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, особистісної відповідальності за свою долю.
ХАРАКТЕР ВІДНОСИН МІЖ УЧАСНИКАМИ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	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 педагогічного впливів, коли педагогічна дія ту постає як "дія спрокволу, яка виходить з власних форм освіти, власних сил, потенцій. Це стимулююча дія" [145, с. 7-74]. Різні й суперечливі один одному педагогічні впливи створюють умови для розвитку парадоксальних психологічних установок, формують багатозначне, поліфонічне сприйняття та розуміння світу.
	Організація спільної діяльності педагогів має директивний та епізодичний характер. Не враховуються індивідуальні інтереси та вибір учасників взаємодії. Професійне зростання здійснюється за рахунок зовнішньої мотивації.	Спільна діяльність носить систематичний характер, ґрунтується на вільному виборі, вільному утворенню груп співробітництва за їх інтересами. Професійне зростання здійснюється за рахунок внутрішньої мотивації.
	Вихованець постає об’єктом зовнішнього впливу, а мета навчання – озброєнням ЗУНами, реалізацією програми розвитку розумових процесів	Мета навчання – формування особистості, що саморозвивається, як людини культури.
	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.	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 синергія спаяності 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.
	Суб'єкт-об'єктна модель взаємодії: педагог – вихованець	Суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії: педагог – вихованець, вихованець – вихованець, вихованець – педагог.
	У стосунках людина виступає як об'єкт зовнішнього світу. Учень для педагога – об'єкт навчання та маніпулювання. Позиція педагога егоцентрична.	Стосунки як з людиною, так й з будь-якими творіннями Космосу будуються як суб'єкт-суб'єктні. Учитель та учень входять у децентровані взаємини.
	Елементи освітньої системи організуються як суворо ієрархічні складові, що призводить до її догматизації.	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
	Учасники навчально-виховного процесу знаходяться у стосунках змагання, суперництва, заздрості, честолюбства, амбіційності, засудження та обговорення один одного, оцінювання, навішування ярликів. Сприйняття самого себе роздібленим за оцінками ролями. Особистість учня сприймається через призму шкільної оцінки.	Відбувається становлення стосунків багатопланового сприйняття один одного; на їх основі кристалізується цілісне сприйняття самого себе.
	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 дезинтеграції 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-семінар 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-дослід-

		ним, 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, сенсожиттєцентрізм, 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), що виявляють емерджентні характеристики – системні властивості цілого.

Порівняння традиційно-класичної та синергетичної парадигм освіти дозволяє дійти висновку про актуальність кардинальної трансформації освітньої галузі України, що потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої системи. При цьому дослідження розвитку національних освітніх систем саме в контексті синергетичної парадигми дасть змогу трансформувати вітчизняну освіту адекватно до сучасних світових вимог і внутрішніх соціокультурних та економічних потреб.

Слід зазначити, що принципи синергійної освіти, які розглядаються вище, в цілому збігаються з принципом самоактуалізації гуманістичної педагогіки, яка зосереджується на феномені людиномірності, коли синергетичний підхід до освіти і самої людини розуміється як цілісне явище, як "повернення до себе". Невипадково, Л.І. Новікова та М.В. Соколовський головною умовою підвищення ефективності освіти вважають наявність у школі гуманістичної виховної системи, яка пов'язує воедино все розмаїття впливів на вихованця як в рамках класу, школи, близького їй соціуму, так і у сфері інших спектрів реальності – соціального, культурного, екологічного середовища⁷⁸⁹.

Проведений вище аналіз педагогічної думки з проблематики нашого дослідження дозволяє дійти висновку, що методологія синергетики та її категоріальний апарат можуть ефективно використовуватися у процесі аналізу педагогічних явищ, а сам синергетичний підхід справляє значний вплив на розвиток педагогічної рефлексії і, відповідно, на розвиток педагога як творчої особистості та компетентного фахівця.

Відтак, синергетичний підхід знаходить все більше відображення у сфері педагогічної думки. Ця тенденція виявляється явним чином присутньою у циркуляції педагогічних ідей другої половини ХХ століття у контексті актуалізації педагогічної синергетики, яка спрямовується, передусім, на синергізацію освітніх систем.

Синергізацією можна назвати процес аналізу та синтезу педагогічних явищ з використанням методології синергетики, коли педагогічні системи, що проектується, розглядаються як відкриті дисипативні системи зі всіма теоретичними та практичними наслідками, що з цього випливають.

⁷⁸⁹ Новікова Л.І., Соколовський М.В. "Воспитательное пространство" как открытая система. (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С.132-143.

2.3. АНАЛІЗ СИНЕРГЕТИЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ, СПРЯМОВАНОЇ НА СИНЕРГІЗАЦІЮ ОСВІТНІХ СИСТЕМ: ГОЛОВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ Й ОПТИМІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

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. 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 розвитку⁷⁹⁰, оскільки успішне вирішення глобальних та локальних проблем розвитку людства потребує систематичного застосування засад синергетичної парадигми до моделювання освітніх систем XXI 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 керування⁷⁹¹.

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 після завершення чергового циклу навчання (інтегративні курси синергетики в середній та вищій школі після завершення 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, яка 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 нарощування⁷⁹².

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 офіційних статус.

Поряд з цим низка 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 галузі, що дозволить перебороти межі між дисциплінами навчального циклу, спрямувати процес навчання не на збільшення кількості інформації, а на побудову і вивчення універсальної моделі розвитку⁷⁹³. 2. Синергетика в організації освітнього процесу передбачає не лише створення освітніх програм як моделей розвитку, але

⁷⁹⁰ Подрейко А.М. Синергетический подход к управлению образовательной деятельностью / А.М. Подрейко // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 100-102.

⁷⁹¹ Євтодок А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтодок Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с. – С. 17-19.

⁷⁹² Буданов В. Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев : эволюционно-синергетический подход / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.; 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.; 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.

⁷⁹³ Буданов В. Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев : эволюционно-синергетический подход / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.; Меньшиков И. В. Синергетика как методологическая парадигма образования / И. В. Меньшиков, О. В. Санникова // Антропологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 43-44.

й зміну відносин між суб'єктами освітнього процесу як своєрідний шлях поетапної зміни можливостей, у напрямі якого суб'єкт здійснить розвивальний рух через освітній простір ⁷⁹⁴.

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 прогнозування розвитку освітніх систем; 3) застосування синергетичної парадигми в керуванні навчально-виховним процесом ⁷⁹⁵. Розглянемо ці аспекти більш докладно.

1. Імплікації синергетики у змісті освіти

На думку багатьох дослідників, зміст освіти постає синергетичною сутністю ⁷⁹⁶. 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 ⁷⁹⁷. При цьому синергічна інтеграція навчальних дисциплін в освіті може трактуватися не як нагромадження традиційних монодисциплін в одному підручнику, а як уцілювання, стиснення, спрощення, компактизація знання з метою економії часу, відведеного на його оволодіння.

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'язаність усього, що відбувається в ньому), побудована на засадах синергетичної парадигми. При цьому, відкритість і нерівноваженість, усталеність і хаос, незворотність стріли часу можуть вважатися засадничими синергетично-філософськими сентенціями, які мають укорінитися в усіх предметах освітніх програм ⁷⁹⁸.

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 ⁷⁹⁹, а також, на думку Л.Я. Зоріної, допоможе здійснювати більш ефективно вплив на світоглядні уявлення вихованців ⁸⁰⁰.

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 ⁸⁰¹, зміни позиції педагога, завданням якого є, скоріше, не передача знань, а організація навчальної діяльності, створення ефективного навчального середовища.

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 достатньо чіткого наукового визначення у психолого-педагогічних джерелах, у царині педагогічної думки, що сприяє поширенню у наукових публікаціях із педагогіки, соціальної філософії, філософії освіти

⁷⁹⁴ Буданов В.Г. Трансдисциплінарне 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.

⁷⁹⁵ Ігнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Ігнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31.

⁷⁹⁶ Леднев В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.

⁷⁹⁷ 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.

⁷⁹⁸ 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. – С. 95-98.

⁷⁹⁹ Добронравова І. С. На каких основаниях осуществимо единство современной науки / И. С. Добронравова // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – С.343-353.

⁸⁰⁰ Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.

⁸⁰¹ Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 16.

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 довкілля⁸⁰².

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*⁸⁰³.

Саме завдяки системно-синергетичному підходу зазначені різномірні 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 витоками 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 реалізованим⁸⁰⁴.

Важливо зауважити, що синергетичний підхід передбачає розгляд і виховання (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.

Загалом, освітня система може бути визначеною як системоформуюча підсистема національних систем освіти; вона наділена специфічними функціями та постає впорядкованою, структурною, самоорганізованою цілісністю історично зумовлених і взаємопов'язаних поглядів, переконань, ідеалів, національних традицій, об'єднаних спільними мотивами, задачами і цілями, спрямованими на навчання й виховання людини⁸⁰⁵.

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 якостями⁸⁰⁶.

Як засвідчує аналіз педагогічної думки, одним із важливих аспектів функціонування освітньої галузі

⁸⁰² Абрамов А. Образование в политике и политика в образовании / А. Абрамов // Alma mater. – 1992. – №1. – С. 10.

⁸⁰³ 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. – С. 5.

⁸⁰⁴ Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с. – С. 20.

⁸⁰⁵ 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. – С. 10.

⁸⁰⁶ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 190 с. – С. 12-15.

є аспект, пов'язаний з процесами *модельовання й проектування освітніх систем*⁸⁰⁷ з метою оптимізації, коли, як пише В.С. Стьопін, модельовання постає універсальним прийомом пізнання⁸⁰⁸.

У педагогічних джерелах застосовуються поняття "*освітня модель*", "*концептуальна модель освіти*"⁸⁰⁹. 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 звітність, способи оцінювання процесу навчання⁸¹⁰. Е.Н. Гусинський та Ю.І. Турчанинова 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 заклад⁸¹¹.

Відповідно, *синергетичне модельовання освітніх систем* має орієнтуватися на певну *синергетичну модель освіти*, яка, за В.А. Цикіним, включає у свій зміст такі концептуальні положення, як відкритість освіти, творчий характер навчання, розвиток інтеграції різних способів освоєння людиною світу, 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 процесу⁸¹².

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, плини⁸¹³. 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*"⁸¹⁴.

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 інформацію⁸¹⁵.

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 світу⁸¹⁶.

У цьому процесі важливим є й те, що на нього, з погляду синергетики, істотно впливають *особистісні*

⁸⁰⁷ Словарь педагогических терминов. Методические материалы для студентов по изучению курса педагогики / Под ред. В.В. Макаева. – Пятигорск : Изд. ПГЛУ, 1996. – 51 с.

⁸⁰⁸ Степин В.С. Методы научного познания / В. С. Степин, А. Н. Елсуков. – Минск : Высш. школа, 1974. – 152 с. – С. 74.

⁸⁰⁹ 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. – С. 28.

⁸¹⁰ Гузеев В.В. Образовательная технология : от приема до философии / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь. – 1996. – 112 с.

⁸¹¹ Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Логос. – 2000. – 224 с. – С. 36-37.

⁸¹² Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования : формирование модели учителя / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174-183.

⁸¹³ Богуславский М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магістр. – 1995. – № 2. – С. 91.

⁸¹⁴ Журавлев В.А. Образование : стратегия развития и синергетика / В. А. Журавлев // Перемены. – 2000. – № 2. – С. 58.

⁸¹⁵ 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. – С. 148-150.

⁸¹⁶ Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – №1. – С. 125-133.; Шевелева С.С. Открытая модель образования : Синергетический подход / С. С. Шевелева. – М. : Магістр, 1997. – 47 с.

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 умінні виділяти головне; почуття міри у використанні тих або інших методів викладання; емоційна чуйність, контактність у спілкуванні. При цьому, як пише 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 майстерності⁸¹⁷.

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 знаннєвої 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)⁸¹⁸.

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 атрактором⁸¹⁹.

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), що 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 неефективність методу 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

⁸¹⁷ Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

⁸¹⁸ 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. – С. 158-159.

⁸¹⁹ Маткин В.В. Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала / В.В. Маткин // Alma mater. – 1999. – № 6. – С. 23-25.; 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.; Рындал В. Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект / В. Г. Рындал // Педагогическая мысль и образование XXI века : Россия-Германия. – Оренбург, 2000. – С. 40-51.

орієнтації не на впливові ззовні або зсередини, а в ініціюванні внутрішніх можливостей системи, на інтеграції моральних та естетичних критеріїв, що відображають духовність світу.

Слід сказати, що традиційний підхід до керування освітніми процесами використовує такі підходи й принципи, що можуть вважатися цілком синергетичними, наприклад, використання традиційного принципу природовідповідності передбачає орієнтацію на внутрішні ресурси педагогічної системи, яка підлягає керівному 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 редуцію керівного трикутника;

б) зовнішнє керування має забезпечувати самодетерміноване 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 протилежному 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 сприяти формуванню у них інтересу до пізнання даних методів, навчити їх використанню і показати шляхи їхнього удосконалення⁸²⁰.

Отже, при використанні синергетичного підходу до керування освітньою галуззю принципово змінюються задачі і характер *управлінської діяльності* в сфері освіти. З режиму "жорсткого 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.

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 самокеровану, самодетерміновану діяльність вихованців, процеси співтворчості, партнерської взаємодії учасників освітнього процесу.

Принцип природовідповідності у контексті використання синергетичного підходу виявляє такі 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 керування⁸²¹. 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.

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*

⁸²⁰ 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. – С. 84. ; Непомнящий А. В. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе / А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич. – Таганрог : ТРГИ, 1989. – С. 28-29.. 143-145.

⁸²¹ 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.

розвиткові цієї фази, її тривалому існуванню. Відтак, нестабільні, хитливі стани системи освіти не є її негативною характеристикою, оскільки періоди нестійкості перемежуються періодами стабільності, що забезпечуються різноманітністю та певною надмірністю елементів освіти як системи, за рахунок чого ця система забезпечує собі динаміку та розвиток⁸²².

Хаос у контексті керівного 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 процесу⁸²³.

Таким чином, *керування педагогічними процесами з метою їх оптимізації, що реалізує ефективний розвиток освітньої системи*, здійснюється у контексті певних імперативів, 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 потенційно внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться у стані можливості⁸²⁴; 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 елементів⁸²⁵; 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)⁸²⁶.

Відтак, можна говорити про **синергетично-кібернетичний підхід до управління освітньою галуззю**. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що нині спостерігається певна зміна парадигми управління освітніми системами, що актуалізує завдання наукового аналізу існуючих моделей державного й суспільного управління освітою та процесу формування нових моделей управління як необхідної умови інноваційного розвитку регіональних освітніх систем. Зазначене зумовлюється, перш за все, експоненційним ростом наукових знань.

Відтак, актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку науки державного управління концепція синергізму набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації. Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі та управління освітніми системами стає предметом дослідження багатьох науковців⁸²⁷.

⁸²² 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. – С. 58-59., 83-84.

⁸²³ Нещадим М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія / М.І. Нещадим. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – С. 684.

⁸²⁴ 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. – С. 74-77.

⁸²⁵ Введение в теорию государственно-правовой организации социальных систем / Под общ.ред. Е.Б.Кубко. – К. : Юринком. – 1997. – 192 с. – С. 59.

⁸²⁶ Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И.Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.

⁸²⁷ Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.; Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.; Євтюдок А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд.

Враховуючи розвиток системно-синергетичної методології особливо важливою постає розробка синергетично-кібернетичних засад державного та державно-громадського управління системою освіти в Україні на загальнодержавному та регіональному рівнях, що зумовлюється необхідністю впровадження нових науково обґрунтованих підходів до реформування вітчизняної системи освіти на державному та регіональному рівнях. Цей висновок випливає із загальновідомого положення, відповідно до якого ефективне управління освітньою сферою забезпечує відкрита для громадськості система, що здатна до саморегуляції і самовідновлення.

Слід зауважити, що зазначені вище управлінські принципи знаходять певне втілення у практиці управління освітніми системами. Так, вважається, що формування механізму управління освітніми системами має орієнтуватися на децентралізацію функцій, коли вищому рівню управління передаються лише ті з них, які не може чи не зацікавлений вирішувати нижчий.

При цьому процес такого управління має бути системно-цільовим, проблемним, що характерно для розвинених країн світу, коли розвиток освітніх систем реалізується на рівні певної кількості цільових програм, які передбачають спільну роботу різних керівних інстанцій. Системно-цільове планування реалізується за схемою "цілі → шляхи → способи → засоби". *При програмному управлінні в центрі уваги ставиться не організаційна структура, яка склалася, а управління елементами програми, програмними діями.*

Однією із найбільш простих і одночасно ефективних форм системно-цільового проблемного управління є матрична координація робіт, яка передбачає створення постійних і тимчасових комітетів (команд) для вирішення складних питань, що виникають в процесі розвитку керованої системи. Цей підхід характерний для інноваційного розвитку керування соціально-економічними процесами. Так, відмічається перехід від вузької спеціалізації до інтеграції у характері самої керівної діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації економічної діяльності ріст продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і більшого об'єму зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином робітниками середнього рівня керівництва. У результаті кількість рівнів керівництва постійно зростає, а кожен робітник відчуває все більше відчуження від своєї діяльності та її результатів. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації виявляється безвихідним, виникає потреба у створенні механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію "знизу". Цей механізм реалізується в Японії через використання самокерівних цільових команд, коли для вирішення конкретних завдань збираються спеціалісти з різних служб. Крім того, принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, при якому група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідність за певну ланку роботи. При цьому операції скорочуються, а число операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці, зменшується з декілька сотень до декілька десятків. Створюються інтегровані операціональні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватись у одне ціле, що дає можливість різко підвищити продуктивність праці⁸²⁸.

При цьому важливим є те, що, як довів Б. Ф. Ломов, відносно прості проблеми краще вирішують групи з централізованою комунікативною сіткою, а складні – при повній відсутності цієї сітки. Аналізуючи ці сітки, – відмічає цей вчений, – важливо враховувати не лише число інформаційних зв'язків (каналів) кожного учасника групової діяльності (хто з ким пов'язаний), але також і частоту їх використання та спрямованість (чи є зв'язок однобічним чи двобічним)⁸²⁹.

На наш погляд, зазначені аспекти соціально-економічного управління через їх системно-синергетичну природу цілком доцільно використовувати у сфері управління освітньою галуззю. Тут важливим є те, функціональні зв'язки елементів *тимчасових управлінських самокерівних цільових команд* можуть бути як вертикальні, так і горизонтальні та формувати різні функціональні конфігурації у межах тих чи інших тимчасових функціональних зв'язків, часові межі існування яких можуть бути від одної доби до декількох років, що передбачає функціонування декількох тимчасових управлінських самокерівних цільових команд у межах інших команд, коли такі команди можуть утворювати складну просторово-часову ієрархічну організацію, що, загалом, відповідає принципам актуалізації систем космосу, природи та суспільства.

У системі управлінських самокерівних цільових команд особливо важливими є *моніторингові тимчасові управлінські команди*, які мають відслідковувати відповідні соціально-економічні процеси на різних управлінських рівнях – на рівнях як держави в цілому, так і її окремих регіонів. З цієї метою доцільно створювати спеціальні моніторингові методики (програми), за допомогою яких має

філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.; Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОШОПП, 1998. – 360 с.; Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С.19-24.; Шевелева С. С. Открытая модель образования : Синергетический подход / С. С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.

⁸²⁸ Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.

⁸²⁹ Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С.19-24.

здійснюватися аналіз даних, отриманих аналітико-прогностичною тимчасовою управлінською командою.

При цьому управлінські дії учасників цих команд реалізуються за кібернетично-синергетичним принципом кооперативної дії, відповідно до якого у процесі поєднання елементів (керівної) системи, вони створюють емерджентний ефект системної властивості цілого, коли властивості кожного окремого елемента не зводяться до системних властивостей цілісної системи.

Зазначене стосується не тільки системного, але й процесуального управлінських аспектів. Так, можна говорити про відомі методи кооперативного навчання та керування (Т. Акбашев), коли здатність до кооперації, тобто процесуальної взаємодії, актуалізується у людини тоді, коли вона стикається з необхідністю розв'язання надзавдань, що не піддаються індивідуальному розв'язання; і це потребує звернення до іншої людини з метою залучення її до співробітництва. Відтак, вихідний пункт у технології кооперативного управління освітніми процесами, пов'язаний із конструюванням кожним учасником управлінської команди спільної діяльності, а така потреба в перетворенні форм кооперативної діяльності виникає завдяки необхідності в спілкуванні й обміну конкретних знань, умінь для отримання інтегративних результатів керівної діяльності. Тут доцільним є використання вже відомих прийомів командної взаємодії, коли цільові управлінські групи формуються так, щоб у них був "лідер", "генератор ідей", "функціонер", "опонент", "дослідник". При цьому зміна лідера може відбуватися через певний проміжок часу, що надає таким командам творчого динамічного характеру.

Можна говорити про різні ієрархічні рівні зазначених команд, які можуть поєднуватися одна з одною за зазначеним вище кооперативно-цільовим принципом з метою вирішення певних управлінських проблем. Модель реалізації принципу тимчасових самокерованих управлінських цільових команд подається на рис.:

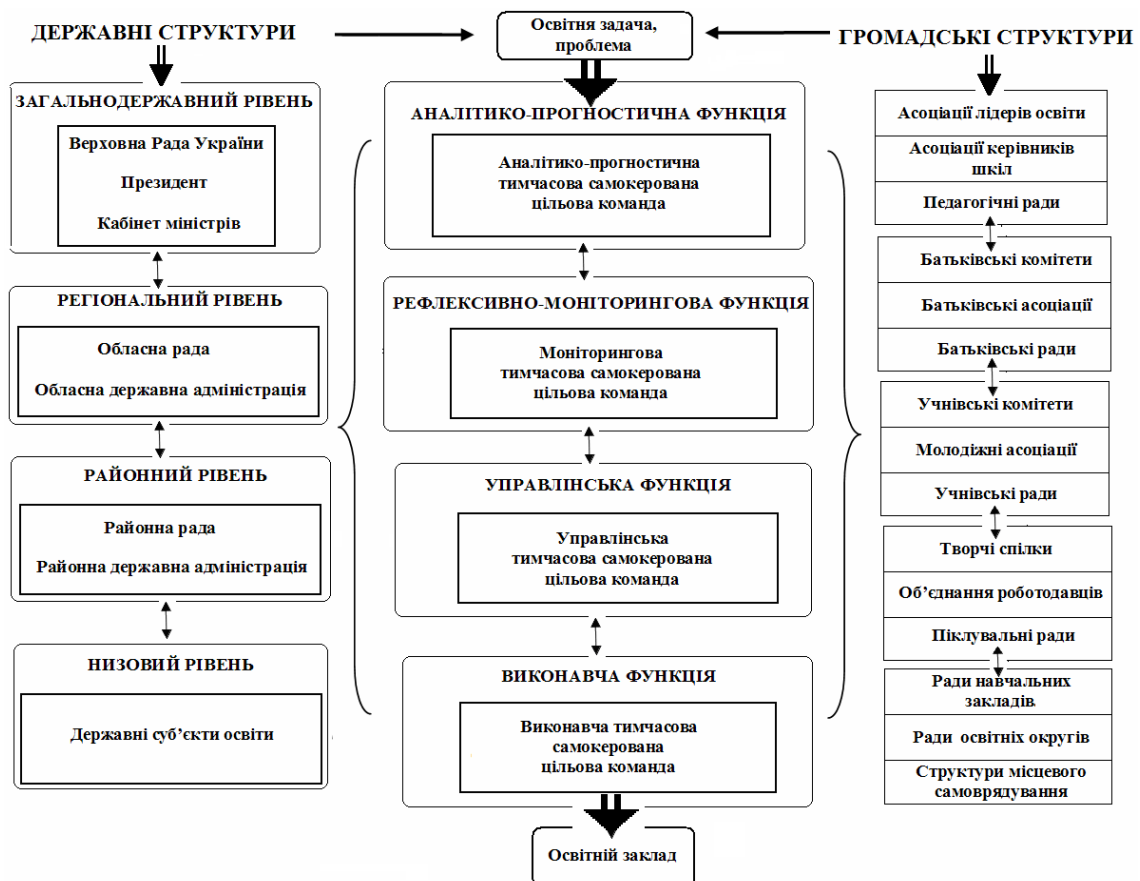


Рис. Модель управління освітніми системами з використанням тимчасових самокерованих управлінських цільових команд

Зазначений принцип керування використовувався у виховному закладі А.С. Макаренка, де об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості. 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 – тимчасовий "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, а як постійно діючий колективний процес. У комуні існувала і постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися в учбово-трудова 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 комуні постійно функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (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 (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав 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 екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

2.4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПАРАДИГМАЛЬНІ НАСЛІДКИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ У ПЕДАГОГІКУ

Розглянуті імплікації синергетики у царині педагогіки передбачають певні *методологічні та, загалом, парадигмальні наслідки використання синергетичного підходу в педагогіці*.

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.
- 2) Розвиток інтеграції різних способів освоєння людиною світу, де цей процес має спиратися на холистичні 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, незворотному світі⁸³⁰, а сам педагог у процесі своєї діяльності починає орієнтуватися на відновлення змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як відкритість, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування, самокерування, самоврядування тощо.

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, створюючи при цьому нові умови для розкриття творчих здібностей⁸³¹, 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,

⁸³⁰ Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174-183.

⁸³¹ 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.

вибудовування разом із вихованцями творчих шляхів розвитку, пошуку пояснення механізмів виникнення нового⁸³².

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'єктивізму⁸³³.

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 функціональна 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 невірноважних 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, які відбуваються в системі, розпочинається процес дисипації – самовибудовування регулярної структури на рівні кооперативної, погодженої взаємодії складових, 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 невірноважені системи інтегруються в складні цілісні структури, що розвиваються в різному темпі.

6) Принцип вікової сенситивності 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 сенситивності. Якщо цей момент буде упущений, то багато здібностей уже не зможуть розкритися повною мірою.

По-третє, теоретичне узагальнення синергетичної моделі освіти в контексті синергетики дає підставу сформулювати декілька *наріжних методологічних підходів оптимізації освітньої системи, що проводиться на синергетичних самоорганізаційних засадах*⁸³⁴:

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 змістово-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

⁸³² Богуславский М.В. Страсти по синергетике // Мир образования. – 1999. – № 5. – С. 17-21.

⁸³³ Педагогическая антропология. Учебное пособие / Авт. – сост. Б.М.Бим-Бад. – М.: Урао. – 1998. – 576 с. – С. 80.

⁸³⁴ 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; 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. – С. 154; Евтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Евтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – С. 34-45; 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; 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. – С. 151-155; Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – №1. – С. 125-133; Шевелева С.С. Открытая модель образования: Синергетический подход / С. С. Шевелева. – М.: Магистр, 1997. – 47 с.; Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

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. Самостійна робота тут найбільш повно сприяє розвитку вмінь та навичок вихованців, їх "самоорганізації", необхідних для подальшої професійної діяльності, що, у свою чергу, сприяє розвитку 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 невірноваженим, 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 противному випадку вони зруйнують самоорганізацію.

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 міждисциплінарних зв'язків, професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків⁸³⁵. Це потребує інтеграції навчальної інформації⁸³⁶, синтезу гуманітарного та природознавчого знань тощо⁸³⁷.

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 розвитку⁸³⁸, що, за В.Г.Виненко, допоможе сформулювати закони коеволюції Людини і Природи, життєво необхідні для попередження незворотної глобальної екологічної катастрофи⁸³⁹.

Ми розглянули особливості актуалізації педагогічної думки, спрямованої на синергізацію освітніх систем (що постає результатом застосування синергетичного підходу), а також сформулювали головні імплікації синергетичного підходу до синергізації освіти та методологічні й парадигмальні наслідки його використання в педагогіці. Це дозволяє нам сформулювати критеріальні ознаки виявлення синергетичний рис педагогічних систем.

2.5. КРИТЕРІАЛЬНІ ОЗНАКИ ВІЯВЛЕННЯ СИНЕРГЕТИЧНИХ РИС ТА РЕСУРСІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ТА ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ЇХ СИНЕРГІЗАЦІЇ

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 у 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,*

⁸³⁵ 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.

⁸³⁶ Дьякова Е.А. Проблема обобщения знаний : синергетический аспект / Е.А. Дьякова // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С.28-31.

⁸³⁷ 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.; Суханов А.Д. Целостность естественнонаучного образования / А. Д. Суханов // Высшее образование в России, 1994. – С. 49-53.

⁸³⁸ 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. – С. 82-84.

⁸³⁹ Виненко В.Г. Синергетика в школі / В.Г. Виненко // Педагогіка. – 1997. – № 2. – С. 58.

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:

І. 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 рівнями⁸⁴⁰.

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 у відповідності 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 взаємо переходах); 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)⁸⁴¹.

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 синергічне "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, сумісно видобуваючи знання (суб'єкт-суб'єктна, гуманістична парадигма освіти), культивується та реалізується доброзичливість, відкритість, довіра, навчання майстерності подолання конфліктів;

в) спільна діяльність носить 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;

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

⁸⁴⁰ Буданов В.Г. Трансдисциплінарне 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.296.

⁸⁴¹ 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. – С. 75-78.

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 у принципі розділити неможливо; утвердження принципу інтеграції та реалізація міждисциплінарних зв'язків навчальних предметів;

б) актуальним є "відкритий", "дистанційний" тип освіти упродовж 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 спрямовано до зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський), притаманний 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 самоврядування⁸⁴².*

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 у 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.

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 (сенсорно-перцептивний, емоційно-

⁸⁴² 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. – С. 269.

мотиваційний, інформаційно-когнітивний, ціннісно-світоглядний 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, що 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);

б) мета навчально-виховного процесу реалізується через:

– орієнтацію 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 у 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 рівні⁸⁴³.

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.

4) *Сенситивність 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

⁸⁴³ Буданов В.Г. Трансдисциплінарне 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. 297.

метаморфозному стані самозміни та відкриваються до впливів зовнішнього середовища, особливо до надмалих впливів. І якщо у стані невірноваженості, нестійкості, флуктуації (що зумовлює можливість переходу системи в іншу якість, до нового рівня розвитку) перед системою відкривається розмаїття варіантів шляхів розвитку, який вона обирає та продовжує поступовий розвиток до наступної точки біфуркації), то тут малий вплив, флуктуація, випадковість можуть призводити до істотного результату⁸⁴⁴, коли малий, надмалий впливи виявляються істотними, оскільки у стані флуктуації система виявляється більш відкритою саме до таких впливів. Саме 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.; при цьому, що 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 нового⁸⁴⁵, коли розвиток процесу виявляється стрибкоподібним: впливи, що здійснюються у певному напрямку послідовно-лінійним чином, не акумулюються і не сумуються в кінцевому підсумку, 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, що зумовлено нелінійністю (непередбаченістю, спонтанністю) поведінки всіх учасників навчально-виховного процесу. Вони в сукупності являють собою складну нелінійну систему, елементами котрої відбуваються постійні нелінійні взаємодії, коли людські відносини носять край нелінійний характер, хоча б тому, що існують границі 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 "інформована" про стан системи в цілому. Когерентність виявляється пов'язаною із *адитивністю* (коли елементи, що когерентно взаємодіють, потенціюють, "помножують" один одного та складають нову системну реальність, коли "ціле виявляється більшим суми його частин") та *емерджентністю* (коли 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.

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 матеріалу⁸⁴⁶;

⁸⁴⁴ 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. Рехири. – М. : Знание, 1991. – 64 с. – С. 18.

⁸⁴⁵ 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. 293-295.

⁸⁴⁶ Кочергина Н. В. Система процесса обучения с точки зрения синергетического подхода / Н.В. Кочергина // Наука и школа. – 2002. – № 5. – С.20-27.

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 матеріалу отримують наочний взаємозв'язок;

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 випливає із принципу синергетики, яка є одночасно як холистичною, так і внутрішньо плюралістичною⁸⁴⁷.

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)⁸⁴⁸. "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"⁸⁴⁹.

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), невідношеність 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 приплив у колонію нових вихованців).

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 макrorівня, перетворюється на структуру при переході до масштабів мікрорівня, тобто самі поняття порядку і хаосу, буття і становлення відносні стосовно масштабу спостереження⁸⁵⁰.

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;

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,

⁸⁴⁷ Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 189.

⁸⁴⁸ Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М. : Наука, 1983. – 236 с.

⁸⁴⁹ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 51.

⁸⁵⁰ 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. 299.

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 в реалізації синергетичного підходу до організації теоретичного знання в царіці педагогіки. Як пише М.В.Богуславський, синергетика виходить з того, що *нові наукові ідеї, поняття, гіпотези породжуються не тільки новими (в нашому разі – педагогічними) фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями та теоретичними конструктами*⁸⁵¹.

Загалом, зазначені критеріальні ознаки синергетичних освітніх систем постають й головними підходами до синергізації освітніх систем, які дозволяють окреслити *практичну реалізацію синергетичних принципів у контексті оптимізації функціонування освітньої системи*, що подана у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ СИНЕРГЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ
У КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ**

ПРИНЦИПИ	Педагогічний зміст реалізації принципів як головні напрямки синергізації освітнього простоту
<i>1. Принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи та її підсистем зовнішньому середовищу</i>	<p>Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і "енергією" з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних областей сучасної науки; до глобалізаційних процесів; відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу; афективно-перцептивна відкритість вихованця соціальному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", "дистанційний" тип освіти упродовж життя.</p> <p>У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та переструктуванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.</p>
<i>2. Принцип самоорганізації та цілісності освітньої системи</i>	<p>Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант – синтез талантів").</p>
<i>3. Атракторність та гомеостатичність педагогічної системи як її еволюційний ресурс</i>	<p>Визначається наявністю цілей, на яких спрямована структуралізація педагогічної системи та її функціонування; при цьому мета навчально-виховного процесу має орієнтуватися на розвиток особистості вихованця, на формування ціннісних орієнтацій, творчої особистості, що саморозвивається, на формування багатомірного, багатопланового творчого мислення за рахунок функціонального узгодження стратегій обробки інформації лівою та правою півкулями мозку.</p>
<i>3. Принципи нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності, педагогічної системи, її відкритість до надмалої дії</i>	<p>Зумовлюється перебуванням відкритих систем у хитливому, нелінійному стані та характеризує сам еволюційний процес, коли системи саме на рівні нестійкості, на межі між старим і новим еволюційним станом перебувають у динамічному метаморфозному стані самозміни, відкриваючись до резонансних впливів зовнішнього середовища, особливо до надмалих впливів мотиваційного й корегуючого характеру.</p>
<i>5. Принцип ієрархічної цілісності освітньої системи, який виявляє пов'язані із ним принципи нелінійності, когерентності, адитивності (ціле більше</i>	<p>Відновлення системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної</p>

⁸⁵¹ Богуславський М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магістр. – 1995. – № 2. – С.89-95.; Богуславський М.В. Страсти по синергетике // Мир образования. – 1999. – № 5. – С. 17-21.

частин), емерджентності (наявність нових системних якостей системи, які не є сумою якостей її елементів)	діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.
6. Імовірнісний, надситуативний, самоактуалізаційний, самодетермінований характер педпроцесу	Відкритість невизначеності, творчості, імпровізації, експерименту, процесам самоактуалізації; резонансний характер керування педагогічними процесами, їх людиномірний, суб'єкт-суб'єктний характер.
7. Принцип відносності інтерпретацій предмету спостереження	Обмеженість і відносність наших уявлень про систему в кінцевому дослідженні, що можна конкретизувати як відносність інтерпретацій щодо масштабу спостережень і кінцевому очікуваному результаті, коли "спостерігачі" різних ієрархічних рівнів процесу навчання по-різному уявляють моделі педагогічної діяльності і тільки комунікація між ними дозволяє уявити всю цілісність – педагогічну діяльність, що передбачає активну взаємодію педагогів, які відносяться до різних предметних циклів навчання, їх відкритість інноваціям.
8 Принцип синергізації педагогічної системи	Утвердження міжпредметного характеру змістової орієнтації педагогічної системи, безпосереднє використання методології синергетики у її побудові.

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 *сповнюються новим узагальнюючим теоретичним змістом та концептуально оновлюються*.

Розглянуті критеріальні ознаки синергетичних освітніх систем мають використовуватися для аналізу системи педагогічної думки. Система педагогічної думки складається із взаємопов'язаних елементів, що знаходять відображення у трьох її компонентах. Кожен з них, у свою чергу, диференціюється на два складника (підкомпонента), що передають зміст відповідного компонента:

Гносеологічний компонент:

1. *Рефлексивний підкомпонент.* Відображає рефлексію педагогами різноманітних аспектів педагогічної теорії та практики (таких, як управління освітньою галуззю, мета освіти, суб'єкти та зміст освітньої діяльності, концепція й парадигма освіти, система освіти, організація навчально-виховного процесу, освітні технології тощо), які формують системну цілісність зазначеної рефлексії, що в узагальненому вигляді знаходить втілення у певних педагогічних методах, підходах, концепціях, парадигмах та складає своєрідну "суму педагогіки".

2. *Когнітивний підкомпонент.* Включає певний спосіб пізнання світу та своєрідну наукову сферу інформаційного обміну педагогічними поглядами між педагогами, іншими представниками соціуму, що передбачає певні організаційні форми зазначеного процесу – науково-дослідні інститути, конференції, друковані органи, творчі спілки тощо. У цьому контексті когнітивний компонент втілює в собі системну цілісність – певну "субстанцію, що мислить" (подібну до орієнтального концепту – егрегора), де спостерігається віртуальний перебіг мисленнєвих процесів, що функціонують за системними законами та приводять до певних когнітивних результатів.

Мотиваційно-ціннісний компонент:

1. *Інституціональний підкомпонент.* Втілює в собі особливий суспільний інститут, який синтезує суспільну думку педагогічного спрямування, утворює педагогічну ідеологію як систему педагогічно-орієнтованих поглядів, що відображають загальнолюдські та національні цінності. У цьому розумінні цей суспільний інститут постає певним "сейсмографом", який специфічним чином реагує на події, що відбуваються у суспільстві.

2. *Ціннісно-референтний підкомпонент.* Репрезентує певну суспільну інституцію, де реалізується атестація наукових працівників, апробація їх наукових проєктів та ідей. Тут педагогічна думка постає певним референтим угрупованням (взірцем), на яку в своїй діяльності орієнтуються педагоги, що прагнуть сформувати науковий стиль мислення та досягти високих результатів в своїй професії.

Змістово-діяльнісний компонент:

1. *Інформаційно-змістовий підкомпонент.* Це форма суспільної свідомості педагогічного спрямування, яка у специфічному вигляді відбиває решту форм суспільної свідомості (науку, релігію, філософію, мистецтво, мораль, політику, право). У цьому контексті педагогічна думка постає історичною формою збереження та трансформації суспільних цінностей, системи знань, та технологій як способів пізнання та освоєння світу.

2. *Самореалізаційний підкомпонент.* Виражає спосіб компенсації й сублімації життєвої активності педагогів, що не можуть втілити в практику свої ідеї. Тому на рівні теоретичної рефлексії педагогічна

думка – це й специфічний спосіб самовираження, самореалізації педагогічних працівників, який згодом може отримувати практичну реалізацію в педагогічній практиці. Відтак, – це й школа удосконалення педагогічної майстерності.

Система педагогічної думки входить як підсистема у склад освітньої системи, з якою вона складає системну єдність та, відповідно до синергетичного явища фрактальності, специфічним чином відображає всю повноту освітніх та, загалом, космопланетарних реалій.

Відтак, аналіз наукової літератури з предмету дослідження дозволив дійти **висновку**, що розвиток синергетичної парадигми пізнання був зумовлений кризою лінійного механістичного мислення класичної наукової картини світу. Становлення синергетики як науки також зумовлювалось входженням сучасної цивілізації в глобалізаційний інформаційний стан, який вимагав принципово нової методології наукового пізнання, що отримала найбільш повний розвиток у контексті синергетики. Вона постає новим міждисциплінарним напрямом, своєрідною міждисциплінарною рефлексією, предметом якої є механізми самоорганізації й розвитку у системах, які відносяться до різних природних та соціальних сфер.

Середину ХХ століття може вважатися проміжком часу, коли закладалися системні підвалини синергетики, а сам принцип самоорганізації як парадигмальна ґносеологічно-методологічна засада прямо чи опосередкованим чином впливав на теоретичні побудови у різних сферах знань, у тому числі й у царині педагогічного знання. Компаративний аналіз традиційної класичної та синергетичної парадигм освіти у сфері педагогічної думки другої половини ХХ століття дозволяє стверджувати, що в кінці ХХ століття педагогічна концепція синергізму набуває значного розвитку, а методологія синергетики починає активно впроваджуватися у сферу педагогіки, що позначається на розробці синергетичного підходу до аналізу освітніх реалій та становленні педагогічної синергетики.

Сутність синергетичного підходу як методу аналізу явищ різної природи полягає у виявленні і пізнанні синергетичних закономірностей, що керують процесами самоорганізації в різних соціоприродних системах, що передбачає врахування природної самоорганізації цих систем. Синергетичний підхід у педагогіці, який з позиції філософії можна назвати еволюційним природознавством, полягає в аналізі педагогічних явищ з позиції синергетичної методології, що дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних систем. Процес такого аналізу як засобу досягнення певної пізнавальної мети можна назвати методом, який включає вихідні положення синергетики та відображає характер (можливість, доцільність, обмеженість, специфіку тощо) їх використання у педагогічній сфері.

Синергетичний підхід в освіті дозволяє аналізувати синергетичні аспекти у вітчизняній педагогічній думці, а його використання – забезпечити інноваційний підхід до навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегульованими, самодетермінованими системами, які прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого педагога.

Аналіз відповідних принципів синергетики, педагогічної синергетики дозволяє обґрунтувати критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем, зміст яких одночасно розкриває принципи синергізації освітніх систем, що постають потужним теоретико-методологічним ресурсом їх оптимізації. До критеріальних ознак відносяться: принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу; принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи у педагогічній діяльності; атракторність та гомеостатичність педагогічної системи; принципи нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності, педагогічної системи, її відкритість до надмалої дії; принцип ієрархічної цілісності освітньої системи; імовірнісний, надситуативний, самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу; принцип відносності інтерпретацій предмету спостереження; принцип синергізації педагогічної системи.

РОЗДІЛ 3. ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ЇХ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

3.1 СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Синергетичний підхід як метод аналізу освітніх процесів допомагає провести деякі важливі узагальнення та концептуалізувати закономірності розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ століття. Розглянемо *синергетичні закономірності трансформації та розвитку освітніх систем* з позиції синергетичного підходу, який у процесі аналізу дійсності розвиває і конкретизує методологію системних досліджень, відкриває нові можливості для пізнання закономірностей історичного процесу і передбачення перспектив його подальшого розвитку⁸⁵².

Сучасна світова наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий етап свого розвитку, що характеризується створенням синтетичного знання, яке кристалізується завдяки виникненню комплексних наукових дисциплін, котрі поєднують методи, поняття, теорії багатьох наук і наукових напрямів. Причина утворення таких синтетичних наук полягає в тому, що лише за такої об'єднаної основи можуть бути вирішені сучасні актуальні проблеми будь-якої наукової дисципліни. Відповідно, сьогодні активно ведеться пошук нової парадигми, на основі якої має формуватися сучасна 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 руху⁸⁵³.

Узагальнений аналіз означеної універсальної схеми руху є методологічним підґрунтям аналізу будь-яких онтологічних та гносеологічних сутностей, на основі чого можна концептуалізувати універсальну парадигму розвитку. Вона виявляє узагальнену модель еволюції, яка полягає у процесі порушення симетричного стану цілісності предметів та явищ у їх розвитку і, врешті-решт, поновлення даної цілісності на вищому еволюційному витку⁸⁵⁴. Ця синергетична модель еволюції, яка фіксує циклічну зміну двох протилежних станів – цілісності та дискретності (симетрії та асиметрії, ієрархізації до деієрархізації) – універсальна. Як зазначав П.К. Анохін, з широкої біологічної точки зору, як і з точки зору філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними ритмічно повторюваними фазами є універсальним законом, що визначає основну організацію живих істот на нашій планеті⁸⁵⁵.

Відповідно, як пише В.С. Лутай, на сучасному етапі розвитку суспільства створення все більш складних упорядкованих систем ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизованими формами в усіх видах людської діяльності та в освітніх системах⁸⁵⁶.

Відтак, головні тенденції розвитку вітчизняної освітньої галузі й педагогічної думки доцільно розглядати через призму рефлексії цього розвитку з позиції синергетичного дискурсу, оскільки, як справедливо вважає А.В. Євтюк, процес розвитку освіти України був і є синергетичним за своєю суттю в силу того, що він відбувався одночасно як наслідок і як засіб структурування та самоорганізації культури України. Сам поступальний розвиток освіти тут забезпечувався постійною зміною й взаємодією складових синергетичної дихотомії: впорядкованості та хаосу, тобто відносно стабільних періодів структурування освітнього простору та локальних кризових станів⁸⁵⁷.

⁸⁵² Каган М.С. Синергетика и культурология / М.С. Каган // Синергетика и методы науки / Под ред. М.А. Васина. – С.-Пб., 1998. – С. 218-226.

⁸⁵³ Карпенков С. Х. Концепции современного естествознания : Учебник для вузов / С.Х. Карпенков. – М. : Культура и спорт, 1997. – 520 с.

⁸⁵⁴ Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.

⁸⁵⁵ Анохин П. К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с. – С. 14-15.

⁸⁵⁶ 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 : Зб. наук. пр. / За ред. В.П.Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99-103.

⁸⁵⁷ Євтюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – С. 125-127.

Зазначений вище процес розвитку освіти знаходить вираження в синергетиці у вигляді *моделі руху системи від стану ієрархізації до деієрархізації з подальшим чергуванням зазначених станів*. При цьому, цей розвиток регулюється певними атракторами як еволюційними цілями, на які орієнтується розгортання процесів розвитку системи.

Екстраполяція розглянутих вище синергетичних принципів розвитку на освітні процеси дозволяє диференціювати *синергетичні закономірності трансформації та розвитку освітніх систем*, які виявляють певні аспекти, а саме:

1. *Філогенетичний аспект*. З моменту виникнення будь-якої освітньої системи в ній закладений не лише механізм онтогенезу (програма системи), але і механізм філогенезу (програма зміни системи), який на певних етапах еволюції призводить систему до розквіту чи занепаду.

2. *Системний аспект*. Діяльність усіх освітніх систем не може бути значно трансформована за допомогою навіть великих змін окремих її складових (підсистем) без урахування взаємозв'язків усіх її частин.

3. *Динамічний аспект*.

1) Розвиток освіти та педагогічної думки проходить шляхом зміни станів ієрархізації та деієрархізації, що позначається на виникненні та нівелюванні кризових нестабільних станів, які спричиняють або перехід на новий виток розвитку, або призводять до занепаду.

2) Наріжні *джерела та імпульси розвитку системи освіти* пов'язані із дією трьох груп чинників: а) динамікою кінцевих та поетапних потреб у формуванні, поповненні та оновленні знань і навичок (потреби тут постають *атракторами* системи освіти); б) зміною у виробництві, способах і методах створення товарів та послуг, що спричиняють зростаючі вимоги до знань та навичок кожного працівника (ця зміна постає чинником *неврівноваженості* системи освіти); в) розвитком духовної сфери, науки, пізнанням законів і закономірностей навколишнього світу, що зумовлює необхідність постійно нарощувати та оновлювати сферу знань, вмінь та навичок, які передаються через покоління, застосовувати більш ефективні методи та форми навчальної діяльності (зазначений розвиток, що приводить до розширення теоретико-практичного "об'єму" досягнення та освоєння буття постає чинником *відкритості* педагогічної системи)⁸⁵⁸.

3) Синергетичне положення про те, що розвиток системного об'єкта – це поєднання саморозвитку-самоорганізації (процесу, детермінованого зсередини, а не ззовні) та соціальної організації світу, дозволяє стверджувати, що сьогодення містить в собі майбутнє у вигляді атрактора, в той час як процес нарощування різноманіття освітніх систем в Україні відбувався і відбувається на стадії зародження нового порядку, що проявляється в зростанні неоднорідностей, у розмаїтті, порушенні симетрії, наростанні інтенсивності процесів (прискорення динаміки), самовизначенні частин, відмежовуванні від цілого⁸⁵⁹.

4. *Природовідповідний аспект*. З позиції синергетичного підходу оптимальним станом функціонування освітніх систем є стан системи освіти України між двома кризами, коли настає відносна стабільність. Підтримання параметрів цієї відносної стабільності (за умови оптимальної її кореляції з потребами суспільства і нової освітньої парадигми) з боку соціального управління освітою і є *природовідповідне управління освітніми системами*. При цьому, одним із шляхів, який сприятиме досягненню відносної рівноваги і буде трансформація освітніх систем України на засадах синергетичної парадигми⁸⁶⁰.

3.2. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НА ЛОКАЛЬНОМУ РІВНІ

Зазначені синергетичні принципи розвитку педагогічної думки реалізується на всіх рівнях суспільства. Так, *розвиток освіти в Україні* А.В. Євтодюк розглядає як процес, що перебігає через полюси (*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 картину⁸⁶¹. Важливо, що така структурно-часова координація, як засвідчує синергетика, притаманна будь-якій системі (!)⁸⁶².

⁸⁵⁸ Яковець Ю.В. Цикли. Кризиси. Прогнози / Ю. В. Яковець. – М. : Наука. – 1999. – 448 с. – С. 219-220.

⁸⁵⁹ 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. – С. 154-155.

⁸⁶⁰ Там само. – С.176-177.

⁸⁶¹ 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. – С. 155-157.

⁸⁶² Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизация сложных систем. – М.: Наука, 1994. – 236.; Курдюмов С. П. Увидеть общий корень // Знание-сила. – 1988. – 11. – 38-51.

Якщо екстраполювати цей висновок на розвиток української освіти, то можна сказати, що майбутнє як атрактор та наріжний пріоритет розвитку освітньої галузі, постає організаційним початком системоформування освіти майбутнього. Відповідно, якщо роль центру відіграє Міністерство освіти і науки, НАПН України, інші провідні київські науково-дослідні установи, а роль периферії – географічна периферія сучасної України, то можна чітко прослідкувати підтвердження зазначеної гіпотези, адже більшість кроків, здійснених цими установами, відображених у проекті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, вказують на те, що саме в центрі сьогодні зосереджується інформація про майбутній розвиток системи освіти загалом та освітніх систем України зокрема, а інформація про її минуле – на периферії⁸⁶³. При цьому, як справедливо вважає В.П.Андрущенко, саме з центру поширювались оптимізація мережі закладів освіти; перехід до ступеневої системи навчання; впровадження нової, досить ефективної системи контролю якості навчально-виховного процесу; формування нормативно-правового поля освіти; створення концепції гуманітарної освіти і виховання учнівської і студентської молоді⁸⁶⁴.

Таким чином, система освіти як цілісність кристалізується не тільки у функціональній, але й часовій площині, інтегруючи на третьому етапі свого розвитку минуле й майбутнє. Тому справедливою є думка А.В. Євтодюк про те, що феномен сучасної української освіти полягає в унікальному синтезі ретроспективи та сучасності. Це ілюструється аналогією зі спіраллю розвитку, коли третій етап розвитку логічним чином повторює перший, але на більш високому своєму розвитку. Гранично просто цей висновок ілюструється висловом Г.В.Плеханова, який зазначав, що будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але, оскільки, це нове, протилежне першому явищу, також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою⁸⁶⁵.

Зазначена закономірність розвитку педагогічної думки (синтез ретроспективи та сучасності) знаходить ілюстрацію в розумінні *розвитку державного управління освітою*. О.В.Жабенко, досліджуючи особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні у другій половині XX століття (1946-2001 рр.), відмічає, що історичний відрізок 1959-2001 роки можна поділити на періоди: 1959-1991 роки (період розвитку державного управління освітою при "побудові розвиненого соціалізму", в якому виділено етапи: 1959-1965 рр. – пошук нових форм і методів державного управління; 1965-1991 рр. – жорсткої (абсолютної) централізації, посилення авторитарних, бюрократичних методів управління); та 1991-2001 рр. (період формування нової моделі державного управління)⁸⁶⁶, яка спрямовується на реалізації інтеграційних процесів світової освіти.

Ґрунтуючись на синергетичному підході, можна, відповідно до А.В. Євтодюк, говорити про **три етапи такого розвитку**, які виявляють періоди:

- а) біфуркаційний стан становлення системи управління освітньої галуззю,
- б) період догматизації цієї галузі,
- в) період її руйнування та вихід на новий біфуркаційний рівень розвитку. Він виявляє, передусім, *критичний, кризовий стан*, який характеризується низькою соціальною орієнтацією освітніх програм, оскільки, як засвідчує аналіз сучасних наукових джерел, сучасна школа не має достатньо чітких соціальних та духовних орієнтирів.

Якщо говорити про *розвиток педагогічної думки другої половини XX століття* взагалі, то за допомогою синергетичного підходу як методу аналізу можна провести важливі теоретичні узагальнення стосовно зазначеної проблематики. Розглянемо цей розвиток більш докладно.

У 50-70 роках XX століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія (що близькі ідеям педоцентризму і новому вихованню та виявляють синергетичні риси, оскільки людина тут трактується у всій тотальності її проявів). Виникає напрям *відкритого навчання*, для якого характерні відмова від класно-урочної системи, від оцінки успішності на основі заданих норм, гнучка, "відкрита" організація навчального простору, рухливий склад навчальних груп, а також вільний вибір дитиною видів і способів навчальної діяльності (тут діти працюють невеликими групами або індивідуально)⁸⁶⁷. Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва*. Наприкінці 80-х років в університеті Джонса Хопкінса (США) було започатковане бригадно-індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителеві вести вивчення матеріалу у єдиному темпі для всього класу. Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно

⁸⁶³ 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. – С. 155-157.

⁸⁶⁴ Андрущенко В.П. Університетська освіта України : європейський вибір / В.П. Андрущенко // Освіта. – 2001. – № 47-48. – С. 4-5.

⁸⁶⁵ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения / Г. В. Плеханов. – М. : Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 572.

⁸⁶⁶ 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.

⁸⁶⁷ Дмитриев Г. Д. Концепция "Открытого обучения" в буржуазной педагогике США / Г. Д. Дмитриев // Критика современных буржуазных концепций обучения и воспитания. Сб. науч. тр., М., 1977. – С. 56-79.

позначалося на слабких учнях⁸⁶⁸.

Зазначені кардинальні зміни в освітній сфері не могли не позначитися і на орієнтації вітчизняної школи на особистісно-розвивальну, суб'єкт-суб'єктну, гуманістичну парадигму (яка знайшла відображення у цілій низці педагогічних систем, що мають синергетичний зміст), що мало місце на радянському та пострадянському педагогічному просторах наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття, коли в кінці 80-х років ХХ століття отримали розвиток *авторські школи*. Ґрунтуючись на аналізі вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, автори проектів авторської школи прагнули сформулювати самобутнє бачення можливостей для розвитку школи, насамперед на шляхах її повороту до особистості дитини. Відомо декілька найбільш розроблених авторських шкіл, що розрізняються не лише за іменами їхніх творців, але й за узагальненими назвами філософської і психолого-педагогічної ідеї, яка була покладена в основу виховної системи: "школа діалогу культур" (В.С. Біблер, С.Ю. Курганова), "школа розвивального навчання" (В.В. Давидов), "школа самовизначення" (О.Н. Тубельський) тощо⁸⁶⁹.

Важливим стимулом розвитку авторських шкіл була педагогіка співробітництва – напрям у вітчизняній педагогіці кінця ХХ сторіччя, який розроблено групою авторів нових методів виховання і навчання (Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, В.А. Караковський, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін і ін.). Стрижнем цієї педагогічної концепції постає співробітництво як головна ідея, мета і засіб процесів виховання і навчання. Особистість вихованця тут розглядається як мета освіти, що виявляє особистісну спрямованість навчально-виховного процесу у напрямі формування позитивної Я-концепції особистості, для чого кожному педагогу слід бачити в кожному учневі унікальну особистість, поважати її, розуміти, приймати, вірити в неї, створювати для вихованців ситуацію успіху, радості, атмосфери схвалення, підтримки, доброзичливості.

Відтак, педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним втіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва виражає провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В.В. Давидов назвав рухом до "**нового педагогічного мислення**", "**нової педагогіки**", що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає **визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання**. Як зазначав В.В. Давидов, гармонійний розвиток вихованців передбачає здійснення ними головних видів свідомої діяльності людей у їх синергійній єдності – ігрової, мистецької, навчальної, спортивної, суспільно-організаційної. При цьому навчальною формою діяльності постає її колективне виконання, і лише потім, поступово, вона стає індивідуальною. Іншою особливістю "нової педагогіки" стає орієнтація на трудове навчання – діяльнісне та творче ознайомлення дитини зі світом, яке спирається на трудову діяльність людей.

З позиції синергетики "**нова педагогіка**", на наш погляд, реалізує **третій етап** розвитку вітчизняної педагогічної думки ХХ століття.

На **першому етапі** вітчизняна школа виявляє стійку орієнтацію на трудову школу (30-40 роки ХХ століття). Школа тут виявляється відкритим суспільним інститутом, який інтегровано у саме життя.

Другий етап розвитку вітчизняної школи виражає, відповідно до синергетики, стійкий стан "застою", коли динаміка шкільного життя усталюється. Педагогіка "застою", як засвідчує аналіз педагогічної думки цього періоду, визнає трудовий початок школи лише декларативно, оскільки не володіє засобами його практичної реалізації, коли навчання та трудова діяльність почасти існують незалежно один від одного. Школа на цьому етапі свого розвитку фактично не вирішує завдання передачі творчого досвіду та досвіду ціннісно-емоційного ставлення до світу⁸⁷⁰.

На **третьому етапі** розвитку вітчизняної педагогіки (80-ті роки ХХ століття) знову спостерігається повернення до принципу трудової школи, але на новому виткові розвитку, коли виявляється пріоритетність гармонійного розвитку вихованця, потреба його інтеграції у сферу суспільних трудових відносин. У цьому аспекті почав розвиватися *контекстний (контекстно-знаковий, суб'єктно-діяльнісний) підхід до навчальної діяльності*, який через систему відповідних дидактичних форм, методів та засобів передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, коли процес засвоєння ним знань немов би накладаються на канву цієї діяльності⁸⁷¹.

⁸⁶⁸ Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – 256 с.

⁸⁶⁹ Новый человек и школа будущего. – М. : Педагогика, 1989. – 236 с.

⁸⁷⁰ Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление. – М. : Педагогика, 1989. – С. 103-130.

⁸⁷¹ Балл Г.О. Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна – К., 2000. – С. 134-157.; Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.; Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности : синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука : Изд. Урал. отд. РАО, 2003. – № 5. – С. 79-90. ; 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

Зазначені синергетичні закономірності розвитку вітчизняної освіти на *локальному рівні* (на рівні зміни декількох історичних епох) виражають *трьохстадіальну* синергетичну схему розвитку педагогічної думки та рух до утвердження синергетичної парадигми в царині педагогічного знання.

3.3. СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ АКТУАЛІЗАЦІЇ ГЛОБАЛЬНИХ ТА ЛОКАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Ми розглянули синергетичні особливості розвитку педагогічної думки на локальному рівні. Для того, щоб інтерпретувати розвиток освіти на *глобальному рівні*, на *рівні зміни суспільних формацій*, слід екстраполювати синергетичну схему розвитку на діалектичну схему розвитку предметів та явищ Усесвіту. Цю схему будь-якої зміни (теза – антитеза – синтез), можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, суб'єкт і об'єкт).

I. Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. 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 тут постають єдиним неподільним комплексом.

II. На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний 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 неklasичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

III. 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. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип синергетичної парадигми освіти.

Зазначена **універсальна еволюційна схема розвитку** (яка, по суті, відображає синергетичне розуміння розвитку систем) дозволяє виявити деякі важливі синергетичні закономірності розвитку психолого-педагогічної думки.

Так, *система психологічного знання та освоєння світу* в своєму розвитку фіксує декілька етапів. На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації сущого 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 сущого 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 матеріальному⁸⁷². 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 собою⁸⁷³, 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.

образования / Маткин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.; Хуторской А. В. Дистанционное повышение квалификации педагогов / А. В. Хуторской // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 165-173.

⁸⁷² Стеблин-Каменский М. И. Миф / М. И. Стеблин-Каменский. – М.: Наука, 1976. – 234 с. – С. 90-98.

⁸⁷³ Розин В. М. Религия и психотерапия: возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193-200.

Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом в 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* ⁸⁷⁴.

Освіта як суспільний інститут еволюціонувала за ідентичною 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, вчитель виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу ⁸⁷⁵, який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Тут педагог та його учні виявляли 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.

Потім 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 з XIX сторіччя "духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто "прилучає до Істини", піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом "вчительської" позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно до істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання" ⁸⁷⁶. 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, природовідповідної (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 (знаннява), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми ⁸⁷⁷.

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 прослідковується схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, упорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, неупорядкованого) станів. Зазначений висновок загалом узгоджується з думкою І.А.Колесникової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка вважає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки ⁸⁷⁸.

⁸⁷⁴ Розин В. М. Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193-200.

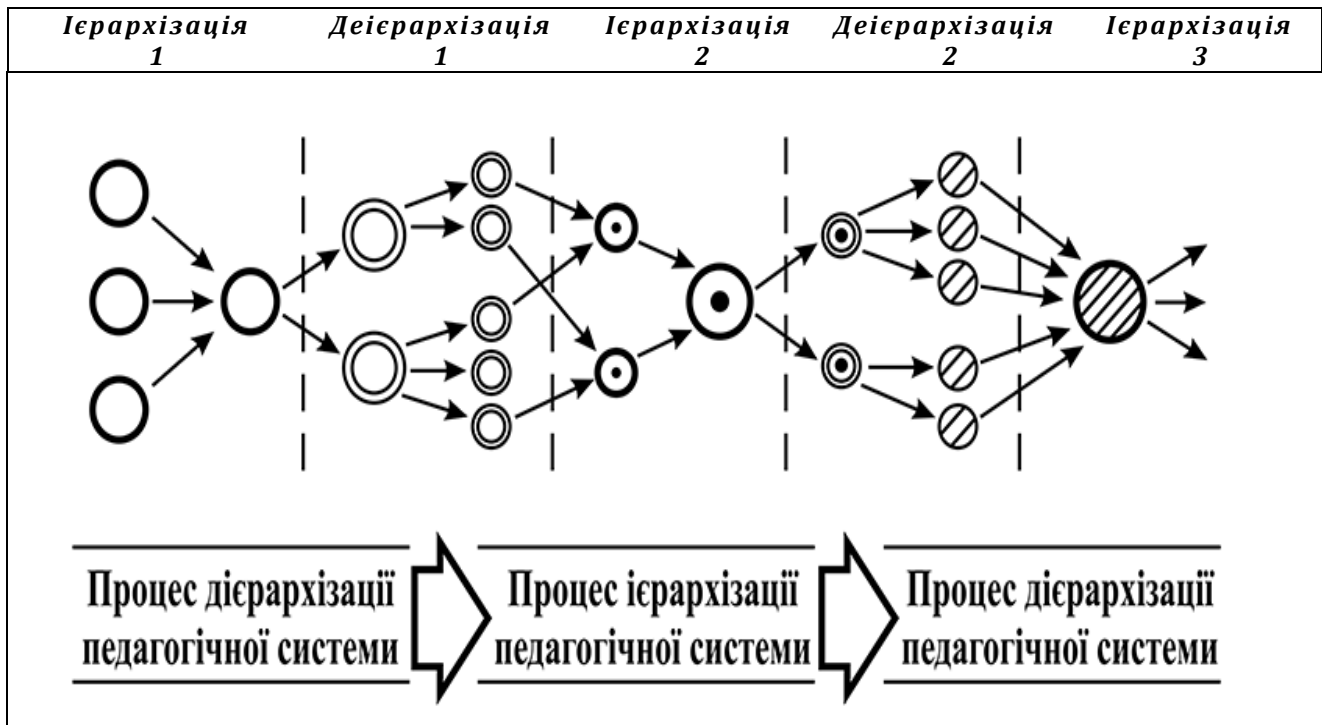
⁸⁷⁵ Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

⁸⁷⁶ Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с. – С. 178.

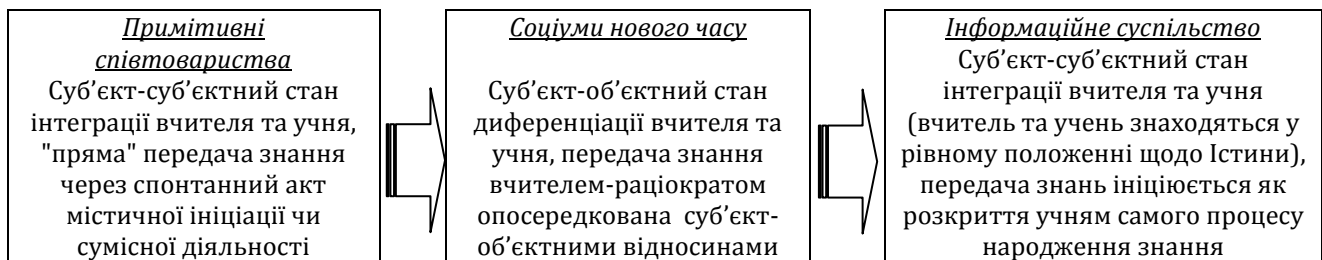
⁸⁷⁷ Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46-51; Колесникова М. В. Антропогенез в контексте синергетической парадигмы : дис... канд. филос. наук : 09.00.09 / Севастопольский гос. технический ун-т. / Колесникова Марина Владимировна. – Севастополь, 1997. – 176 с.

⁸⁷⁸ Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – 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)

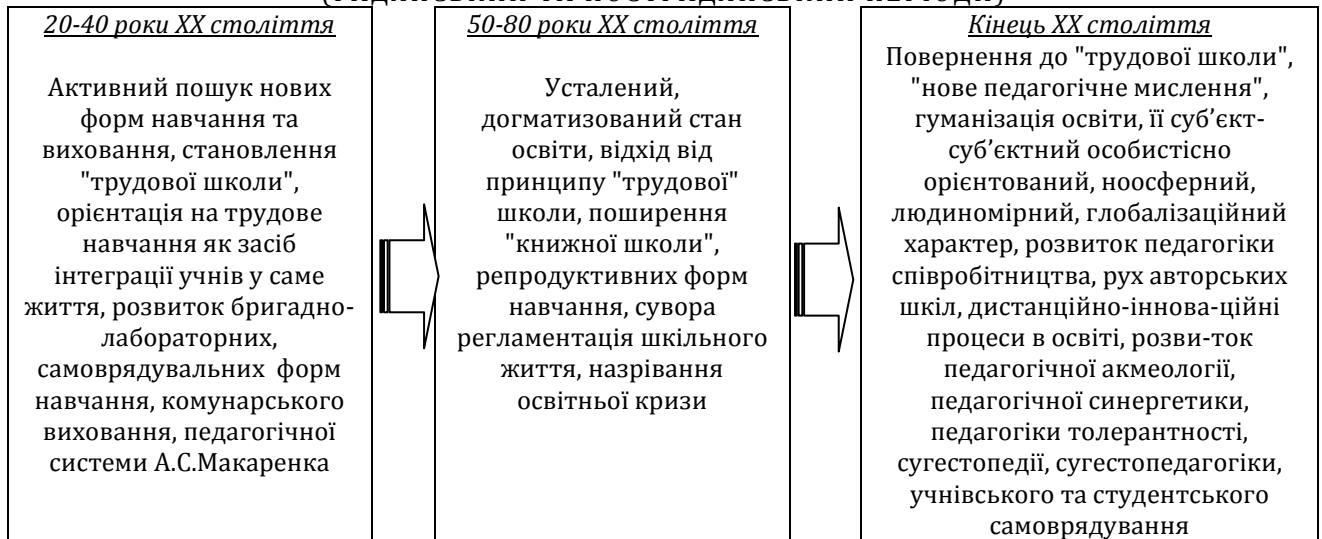


Рис. 3.4 Синергетична модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти

У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. Цей підхід до розуміння розвитку узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

Зазначені вище теоретичні узагальнення стосовно розвитку освіти дозволяють побудувати синергетичну модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти та вітчизняної педагогічної думки (рис. 3.4).

Зазначені тенденції та напрями розвитку знаходять втілення в педагогічній думці, де експліцитно, явним чином, та імпліцитно, неявним чином виявляються певні синергетичні аспекти. Аналіз зазначених аспектів з використанням синергетичного підходу має здійснюватися на основі критеріальних ознак виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем.

3.4. СИНЕРГЕТИЧНІ НАПРЯМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Принципи синергізації освіти і виховання, які продукувалися у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття, передбачають присутність у ній наявним, експліцитним чином синергетичного підходу до рефлексії освітніх реалій. Експліцитно, зовнішньо проявлені синергетичні аспекти у вітчизняній педагогічній думці демонструють, передусім, не лише синергетичний стиль мислення, але й рефлексію науковцями-синергетиками освітніх проблем з позиції синергетичного підходу. Це передбачає оперування термінами, категоріями, методологією синергетики та педагогічної синергетики, що відображає певну тенденцію розвитку освіти та педагогічної думки у другій половині ХХ століття.

Можна констатувати, що концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває бурхливого розвитку в Україні лише останніми роками. Але аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що в педагогічній думці кінця ХХ століття сформувались *декілька підходів до аналізу освіти з використанням методологічного апарату синергетики*, що виявляється у контексті педагогічного дискурсу та у побудові певних педагогічних систем. *Ці підходи, що заклали підвалини педагогічної синергетики, на наш погляд, можна вважати її аспектами.* Розглянемо ці підходи більш детально. Передусім можна говорити про *загальносинергетичний підхід*, у межах якого співіснують десять синергетичних підходів до аналізу освітніх явищ, які ми диференціюємо. Загальносинергетичний підхід, властивий всім представникам педагогічної думки кінця ХХ століття, яка орієнтується на синергетичну рефлексію, передбачає розгляд освіти як відкритої синергетичної системи зі всіма концептуально-методологічними наслідками, що з цього випливають. Ці наслідки можуть отримувати й доволі радикальне вираження. Так, як пише український дослідник А.Г. Шевцов, оскільки сутнісною характеристикою розвитку психіки можна вважати самоорганізованість (тобто особистість – це система, що самоорганізується), то можна дійти висновку, що насправді навчання та виховання в класичному розумінні не існує, а детермінований суб'єкт-об'єктний педагогічний процес – це міф, марево, коли реальними є тільки самонавчання, самоосвіта, самовиховання людини, а сам педагогічний процес можна вважати цілеспрямованим процесом створення атракторів, найбільш імовірних сфер куди прямують траєкторії саморозвитку особистості⁸⁷⁹.

Ми проаналізували близько **1000** наукових джерел більш ніж **600** науковців, що відображають становлення та розвиток системної та синергетичної парадигми освіти у другій половині ХХ століття та репрезентують теорію і практику загальносинергетичного підходу до освіти (хронологічний список цих робіт подається у додатку А). Зазначені автори експліцитним, явним чином використовують методологічний апарат синергетики та теорії самоорганізації у побудові своїх педагогічних систем. При цьому хронологічні межі тут мають окреслюватися періодом становлення і розвитку синергетики як нового міждисциплінарного напрямку системних досліджень – друга половина ХХ століття. Однак, беручи до уваги той факт, що педагогічна синергетика сьогодні бурхливо розвивається, коли кожні декілька років виявляють більше досліджень освітніх систем з використанням методології синергетики, ніж всі попередні роки, верхню хронологічну межу ми перенесли до 2005 року. Саме на проміжку часу 2000-2005 рр. була захищена більшість дисертацій з педагогіки та філософії освіти, де досліджуються

⁸⁷⁹ Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

проблеми педагогічної синергетики. Ці дисертації так чи інакше є результатом розвитку системно-структурної рефлексії їх авторів, яка реалізовувалася у попередні роки, тобто в кінці ХХ століття.

3.4.1. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Слід зазначити, що психолого-педагогічні дослідження, в яких тою або іншою мірою була реалізована методологія синергетики, базувалися на **системному підході в науці**. В.М. Садовський виділяє чотири створених незалежно один від одного основних джерела сучасного системного мислення: "**тектологію**" (загальну організаційну науку, головна ідея якої полягає в тотожності організації систем різних рівнів, від мікросвіту до біологічних і соціальних систем) О.А. Богданова (1913-1917 рр.); **загальну теорію систем** Л. Берталанфі (1945 р.); **кібернетику** Н. Вінера (1948 р.); **праксеологію** Т. Котарбінського (30-40 рр. ХХ століття).

Традиційно в науці виділяють два напрями системних досліджень: **онтологічне і гносеологічне**.

1. **Онтологічний** напрям системних досліджень доводив, що "системи всюди!" (Л. Берталанфі) і весь світ – система. Так, загальна організаційна наука О.А. Богданова виходила з тотожності організації систем різних рівнів, від мікросвіту до біологічних і соціальних систем. О.А. Богданов одним із перших ввів поняття системності, а у самій системі науковець вбачав два види закономірностей – формувальні (закономірності розвитку, що призводять до переходу системи в іншу якість) та регулюючі (закономірності функціонування, що сприяють стабілізації системи). У 30-40-і роки Л. Берталанфі на основі праць О.А. Богданова заклав основи концепції організмичного підходу до організованих динамічних систем, що володіють властивістю **еквіфінальності** (здатністю досягати мети незалежно від порушень на початкових етапах розвитку). Л. Берталанфі, узагальнюючи принципи цілісності організації й ізоморфізму в єдину концепцію, використав принципи відкритих систем до пояснення низки проблем біології та генетики, що дозволило йому дійти висновку (а саме: методологія системного підходу може бути застосована в різних галузях науки), який спричинив розвиток загальної теорії систем.

2. Представники **гносеологічного** напрямку стверджували: якщо об'єкт пізнання є системною сутністю, то і думка, що його пізнає, має бути системною (І.В. Блауберг, Е.Г. Юдін). Відтак, системний підхід поширювався у сфері як природничих, так і гуманітарних наук, що позначалось на розвитку системної парадигми у СРСР, де системний підхід починає широко розповсюджуватися з кінця 50-х років. Це спричинило парадигмальні наслідки для всіх сфер суспільства.

Сучасні дослідники називають процеси, що відбувалися в науці з середини 50-х років ХХ століття, "змною парадигм", "**методологічним переворотом**", народженням нового стилю наукового мислення⁸⁸⁰. На думку науковців, у результаті розвитку даних процесів рух, що іменував себе системним підходом, породив близько 50-ти міждисциплінарних наук і теорій, серед яких важливе місце займала синергетика, яка прагнула концептуально синтезувати такі новітні міждисциплінарні напрямки, як теорія відкритих систем, теорія лінійних систем, теорія великих систем, теорія марківських систем, теорія знакових систем (семіотика), теорія керованих систем (кібернетика) та ін.

В.М. Садовський, звертаючись до викотів системного мислення, виокремлює **два періоди в розвитку світового системного мислення** – перший (30-70 роки) та другий (70-80 роки – до теперішнього часу) етапи. При цьому зазначається, що якщо ми аналізуємо розвиток системного мислення у СРСР, то ці хронологічні межі слід пересунути на п'ять років уперед.

На першому етапі (30-70 рр.) була сформульована основна парадигма системного мислення, яка зверталась до вивчення рівноважних станів різних типів систем та торкалась розуміння гносеологічного статусу системних досліджень (тут важливим постають опозиції "світогляд-методологія" і "методологія-теорія"). У той час як для світового системного руху пріоритетним було питання про завдання системного підходу у вивченні рівноважних систем, то для вітчизняних дослідників, із зрозумілих причин, більш значущим було питання про статус системного підходу і його взаєминах з діалектичним матеріалізмом. Це позначалось на розвитку системних аспектів педагогіки. У 30-40 рр. ХХ століття першу спробу визначити поняття педагогічної системи зробив український педагог Я.А. Мамонтов, який під педагогічною системою розумів систему наукових тверджень, яка трактує і координує для певної мети основні педагогічні чинники (педагог, вихованець, навчальний матеріал тощо) та встановлює їхні стосунки до певного суспільного середовища. При цьому серед головних ознак педагогічної системи науковець називає такі: метод навчання (або метод організації дитячого життя та ставлення до соціального оточення); мету виховання або цільову настанову. Я.А. Мамонтов розробив першу класифікацію педагогічних систем – педагогічних течій, які існували на початку ХХ ст. У 60-ті роки ХХ ст. І.Ф. Козловим було здійснено спробу виявити структуру процесу виховання, в якій він виділяв життєдіяльність вихованців та ті зміни, які в них відбуваються в результаті такої життєдіяльності.

⁸⁸⁰ Иванова Т.А. История и современное состояние системного подхода в отечественной психологии : дис... канд. психол. наук. : 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии / Иванова Татьяна Александровна. – Пермь, 2005. – 223 с. – С. 14-17.

На другому етапі (70-90 рр.) парадигма системного мислення здобула подальшого розвитку та знайшла реалізацію у численних напрямках наукового дослідження. За оцінкою С.І. Дорошенка, у 1978 році у вітчизняній літературі нараховувалось близько 1000 публікацій за цією тематикою. Саме на другому етапі синергетика отримує потужний розвиток. Все це позначалось на розвитку педагогічної думки.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, на теренах вітчизняної педагогіки вперше найбільш повно та систематично методологія теорії самоорганізації, що має багато спільного з методологією синергетики, використовувався у працях Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалько, Т.О. Ільїної, І.Ф. Ісаєва, М.С. Кагана, В.В. Краєвського, Н.В. Кузьміної, І.Я. Лернера, В.О. Сластьоніна, Е.Г. Юдіна та ін. (1970-1989 рр.), де обґрунтовувався структурно-системний підхід до організації навчання, виховання, діяльності, розглядались основи теорії педагогічних систем, педагогічний процес як цілісна система, інтеграційні процеси у вищій школі та ін.⁸⁸¹ У цей період (починаючи з 60-х років ХХ ст.) у педагогіці значного поширення знайшло програмоване навчання та програмовані системи перевірки знань, розробка в педагогіці математичних та кібернетичних методів, дидактичного програмування.

У концепції Т.О. Ільїної у зв'язку з організацією експериментальної перевірки методики програмованого навчання (Додаток А) (середина 60-х – початок 70-х рр. ХХ ст.) вперше зустрічається поняття “системно-структурний підхід”, який передбачає два етапи дослідження об'єкта – структурний та системний. Під педагогічною системою науковець розуміє множину взаємопов'язаних елементів (навчальний матеріал, учитель, учні, навчальні посібники та технічні засоби навчання), об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю керування, що виступають у взаємодії із середовищем як цілісна єдність.

В.П. Беспалько здійснив спробу дати цілісне визначення поняттю “педагогічна система”. Під системою науковець розуміє процеси, що відбувається за конкретних умов і в сукупності з цими умовами. Відповідно, педагогічною системою він вважає систему, в якій протікають педагогічні процеси, при цьому педагогічна система включає в себе загальноосвітні школи, технікуми, вищі навчальні заклади тощо. Відтак, педагогічні системи тут класифікуються за суспільно-економічними формаціями.

Ю.К. Бабанський також розглядає навчальний процес із точки зору системності у контексті єдності системи (педагоги та інші суб'єкти навчання й виховання, учні та умови навчання) та процесу її існування.

У концепції Н.В. Кузьміної було найбільш повно обґрунтовано поняття “педагогічна система”, яка тут розглядається як множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей. При цьому, серед структурних компонентів педагогічної системи виділяються: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання); ті, хто навчається; педагоги; мета навчального процесу. Серед функціональних компонентів виділяються функціональні компоненти як зв'язки між структурними компонентами (конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проектувальні тощо). Розвиток зазначеної названої концепції здійснювався Л.Г. Вікторовою, котра поглибила аналіз структурних та функціональних компонентів, включивши в них результативний аспект – ЗУН, мету та результат навчального процесу (що постало прообразом атракторів педагогічної системи)⁸⁸².

Інший вітчизняний науковець, Г.М. Сериков, прагнув поєднати математичний і традиційний підходи до вивчення педагогічних систем, коли педагогічна система являє собою своєрідну модель досліджуваного педагогічного процесу, і основою такої моделі є сукупність педагогічних об'єктів, що взаємодіють між собою. Педагогічна система тут розуміється як така, що постійно змінюється. Науковець виокремлює педагогічний об'єкт (учні, вчитель, навчальна інформація тощо) як елемент педагогічної системи, який, у свою чергу, містить домінуючий об'єкт – такий об'єкт, що має здатність визначати мету чи рухатись у напрямку досягнення певних поставлених завдань, приймаючи при цьому певні рішення, що спрямовані на досягнення цієї мети.

Загалом, у працях Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька присутній аспект керування педагогічними системами, у дослідженнях Н.В. Кузьміної, І.Ф. Ісаєва, В.О. Сластьоніна головна увага приділяється характеру зв'язків, які виникають за умов педагогічної системи. У цей період здобули популярність різні концепції і парадигми педагогічної технології, яка на даному етапі розглядалася як система дій, що підвищує ефективність навчання шляхом циклічного оновлення навчальних планів і програм.

Згодом, як результат системного підходу, загальна установка до побудови “технологізованого” навчального процесу виявилася у прагненні розв'язувати дидактичні проблеми на основі чітких заданих цілей, досягнення яких повинне піддаватися точно заданому опису і визначенню. Були уточнені предмет

⁸⁸¹ Ільїна Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 88 с.; Каган М.С. Синергетика и культурология / М.С. Каган // Синергетика и методы науки / Под ред. М.А. Васина. – С.-Пб., 1998. – С. 218-226.; Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О.В. Киричук // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 33-40.; Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.

⁸⁸² Викторова Л.Г. О педагогических системах. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. – 86 с.

педагогічної технології, а також такі системні ознаки, як діагностичне цілеутворення, корегованість, цілісність, гарантоване досягнення поставленої мети. У цей період широке визнання одержала концепція В.П. Беспалька про суть педагогічної технології як проекту педагогічної системи, що реалізовується на практиці.

Одним із важливих дослідницьких напрямів педагогічної думки цього періоду був напрям, пов'язаний із екстраполяцією загальних принципів ефективного функціонування систем різної природи на педагогічні системи з метою їх оптимізації. Найважливішими серед цих принципів є: 1) цілісність системи, тобто високий ступінь взаємозв'язку всіх її компонентів; 2) зміцнення цілісності системи, тобто постійне зміцнення зв'язків між її компонентами; 3) сумісність системи з умовами її функціонування, тобто забезпечення відповідності внутрішньої організації системи і зовнішніх умов її функціонування об'єктивним потребам системи, необхідним для її існування і розвитку як органічної цілісності; 4) оптимізація системи, тобто забезпечення високого ступеня відповідності компонентів системи тим цілям, ради яких вона створена. Змістовний аналіз зазначених принципів, проведений з урахуванням специфіки процесу навчання, дозволив низці науковців в 1976 році сформулювати такі принципи ефективного функціонування системи навчання у ВНЗ: а) орієнтація на кінцеву мету підготовки фахівця у ВНЗ; б) програмно-цільовий підхід до організації навчально-виховного процесу, побудова процесу навчання як цільової програми; в) відповідність системи вимогам сучасних психолого-педагогічних концепцій та соціально-економічному розвитку суспільства⁸⁸³.

Системно-структурний період розвитку педагогічної думки у подальшому (1989-1992 рр.) знайшов поглиблення у наукових роботах, які стосуються проблем самоорганізації, самоконтролю, саморегуляції, самоврядування, педагогічної інтеграції у навчальному процесі⁸⁸⁴.

Цікавою є концепція О.П. Ковальова (1989-1990 рр.), де використовуються синергетичні засади до побудови системного підходу в педагогіці. Під педагогічною системою О.П. Ковальов розуміє сукупність компонентів, взаємодія котрих зумовлює високий ступінь організації процесу навчання, що проявляється в підвищенні його ефективності⁸⁸⁵. Автор трактує підсистему як каскад певних рівнів, де відбувається багаторазове перетворення інформаційного потоку з однієї форми в іншу, що реалізуються у площині таких компонентів, як семіотичні структури, люди-популяризатори наукових знань, програми, підручники тощо. Загалом, серед компонентів педагогічної системи автором виокремлюються такі, як сукупність людей, що беруть участь у процесі навчання; накопичені суспільством досвід та знання (суспільна культура) – предмет навчання; множина семіотичних структур, за допомогою яких відбувається кодування та накопичення інформації; сукупність людей, що роблять наукові знання доступними (виконують функцію популяризації); компонент управління, до якого відносяться:

- а) сукупність "фільтрів" (програм, підручників, посібників);
- б) способи досягнення цілей – засоби, форми і методи педагогічного впливу;
- в) педагоги, котрі виконують ряд специфічних функцій, головною з яких є управління педагогічним процесом.

Таким чином, біля витоків становлення синергетичної парадигми в освітній галузі знаходяться ідеї системного аналізу, де системно-інтегративні аспекти системного цілого, його самодетермінантні, саморегулятивні властивості все частіше починали використовуватися у процесі аналізу педагогічних явищ, що зумовлювало поступове проникнення ідей синергетики у сферу психолого-педагогічного дискурсу.

⁸⁸³ 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.

⁸⁸⁴ Бевзенко Л.Д. Соціальна самоорганізація. Синергетична парадигма : можливості соціальних інтерпретацій : дис... доктора соціол. наук : 22.00.02 / Бевзенко Любов Дмитрівна. – К., 2005. – 198 с.; Бевзенко Л.Д. Самоорганизационный образ социального мира / Л.Д. Бевзенко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 118-126.; 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.; Иванов В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление / В.Д. Иванов. – М. : Педагогика, 1991. – 128 с.; Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О.В. Киричук // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 33-40.; Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.; Непомнящий А. В. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе / А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич. – Таганрог : ТРГИ, 1989. – 82 с.; Поклитар Е. А. Сенсуализм Коменского в контексте современного учения о взаимоотношающем синергизме сознания и бессознательного / Е. А. Поклитар, А. Е. Штеренгерц // Коменський і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184-186.

⁸⁸⁵ Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с. – С. 15.

3.4.2. СИНЕРГЕТИЧНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Починаючи з 1993 року українська психолого-педагогічна рефлексія системно-структурного спрямування щонайменше на рівні наукових публікацій починає оперувати категоріями синергетики: в Україні розробляється "Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі"⁸⁸⁶, започатковуються психолого-педагогічні дослідження психіки як синергетичного об'єкту (І.В.Єршова-Бабенко⁸⁸⁷); на теренах СНД (в Росії та Білорусії) з'являється цілісна педагогічна концепція, яка ґрунтується на методологічному апараті синергетики – "системно-синергетична концепція педагогіки та навчально-виховного процесу" М.М.Таланчука⁸⁸⁸. У 1994-1995 роках зазначена концепція поглиблюється у працях В.Г.Буданова (який розробляє концепцію природничонаукової освіти з позиції еволюційно-синергетичного підходу), В.І.Аршинова (який впроваджує ідеї синергетики у теорію виховання), М.В.Богуславського (який обґрунтовує синергетичний підхід до формування педагогічних систем)⁸⁸⁹.

Починаючи з 1996 року ідеї синергетики починають утверджуватися у екологічному навчанні та вихованні⁸⁹⁰, в системі акмеологічної освіти⁸⁹¹, в теорії розвитку творчої особистості⁸⁹², у формуванні змісту освіти⁸⁹³. Таким чином, у цей період ідеї синергетики отримують поглиблення у контексті завдань з формування особистості школяра, коли спостерігається рух педагогічної думки від аналізу синергетичних особливостей організаційно-концептуальних засад функціонування педагогічних систем до вивчення синергетичних аспектів особистісно-розвивальних проблем педагогіки, коли синергетичні ідеї певним чином інтеріорізуються, тобто звертаються до особистості вихованця.

Педагогічні праці 1997-1999 років, які позначалися на розвитку педагогічної думки, характеризуються все більшим проникненням ідей синергетики у царину педагогічної рефлексії. Якщо у 1961-1996 роках у нашому списку (додаток А) маємо більш ніж 130 праць, де реалізуються ідеї синергетики та системного аналізу (серед яких 1 дисертація, захищена у 1996 році в Україні), то у 1997-2000 роках таких праць вже 137, серед яких 5 дисертацій (з них 2 захищено в Україні), присвячених проблемам впровадження синергетичного підходу в педагогіку. Саме в цей період **впровадження ідей синергетики у царину педагогічного знання на теренах СНД отримує офіційний статус**, про що свідчать перші дисертації з педагогіки (присвячені системно-синергетичному підходу до вивчення фізико-математичних дисциплін, реалізації ідей синергетики у змісті біологічної освіти, проектуванню синергетичного середовища в освіті⁸⁹⁴). Як бачимо, спостерігається процес накопичення теоретичних та практичних знань стосовно використання синергетичної методології у сфері педагогічного знання, фундуються основи "синергетики освіти".

Але лише в 2001-2005 роках цей синергетичний процес виявляє перехід кількості в якість: в Росії у 2001-2002 роках з'являється перші монографії, а у 2004 році – перша дисертація, де термін **"педагогічна синергетика"** отримує певне теоретичне обґрунтування⁸⁹⁵ та починає використовуватися як, у певному розумінні, загальноприйнятий. В Україні проводяться дослідження з філософії, соціології, психології, присвячені екстраполяції ідей синергетики, що позначається на розробці дисертацій⁸⁹⁶, де певним

⁸⁸⁶ Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 1993. – №8. – С.53-61.

⁸⁸⁷ Єршова-Бабенко І. В. Методология исследования психики как синергетического объекта. Монография / И.В. Єршова-Бабенко. – Одесса, ОДЭКОН, 1993. – 124 с.

⁸⁸⁸ 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.

⁸⁸⁹ Буданов В. Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев : эволюционно-синергетический подход / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.; 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.; Богуславский М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С.89-95.

⁸⁹⁰ Виненко В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55-60.

⁸⁹¹ Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева) / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев. – СПб. : Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106

⁸⁹² Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество : некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода / Ю. В. Шаронин // Школа. – 1996. – № 4. – С. 47-51.

⁸⁹³ Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.

⁸⁹⁴ 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.; 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.; 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.

⁸⁹⁵ Весна М.А. Педагогическая синергетика : Монография / М.А. Весна. – Курган : Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.; Браже Р.А. Синергетика и творчество: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Ульяновск: УлГТУ, 2002. – 204 с.; 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.

⁸⁹⁶ Бевзенко Л.Д. Соціальна самоорганізація. Синергетична парадигма : можливості соціальних інтерпретацій : дис... доктора соціол. наук : 22.00.02 / Бевзенко Любов Дмитрівна. – К., 2005. – 198 с.; Возний А. П. Дослідження сутності живої сили в еволюції людської тілесності (методолого-синергетичний аналіз) : дис... канд. філос. наук : 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України / Возний Андрій Петрович. – К., 2005. – 195 с.; Снегірьов І.О. Роль еволюційно-синергетичної парадигми в осмисленні соціуму : дис... канд.

чином висвітлюються і проблеми педагогіки й освіти загалом. Також з'являються кандидатські та, що важливо, докторські дисертації з педагогіки, психології, філософії освіти, історії філософії, де педагогічна синергетика знаходить утвердження та реалізацію в контексті вирішення проблем, які потребують глибокого та широкого теоретичного узагальнення (українські: "Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства"; "Синергетичні засади моделювання освітніх систем"; "Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти"; російські: "Педагогічна синергетика як основа моделювання та реалізації діяльності викладача вищої школи", "Теорія і практика розвитку інтересу до професійно-творчої діяльності у майбутніх вчителів: ціннісно-синергетичний підхід", "Міждисциплінарні задачі як засіб підвищення якості навчання ліцеїстів: на прикладі вивчення інформатики і синергетики", "Системно-синергетичне моделювання у неперервній освіті педагога"; "Історія та сучасний стан дослідження системного підходу у вітчизняній психології" та ін.⁸⁹⁷).

Таким чином, на початку ХХІ століття завершується процес кристалізації педагогічної синергетики в українській педагогіці і на теренах СНГ, вона здобуває певний науковий статус та починає отримувати все більшу деталізацію у процесі розвитку окремих спеціальних аспектів педагогічної теорії та практики.

Зауважимо, що синергетичний підхід до освіти, який певним чином узагальнює теорію та практику використання методологічного апарату синергетики у царині педагогіки, можна назвати *загальносинергетичним*, в той час як синергетичний розвиток спеціальних аспектів педагогічної теорії та практики, який поглиблює окремі її напрями, можна кваліфікувати як складові загальносинергетичного підходу, як окремі *аспекти педагогічного синергетики*.

З позиції *загальносинергетичного підходу, який розробляється науковцями України*, виокремлюється низка фундаментальних *синергетичних принципів організації освітньої системи* (які відповідають концептуалізованими нами синергетичними підходами у педагогіці), зокрема, принципи незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу, її самоорганізації, атракторності та біфуркаційності, нестійкості та флуктуаційності, динамічної ієрархічності, адитивності, емерджентності, нелінійності, спостережливості; імовірнісний, надситуативний (такий, що виходить за межі актуальної ситуації), самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу⁸⁹⁸.

У контексті загальносинергетичного підходу до освіти, як пише український дослідник С.Ф. Клепко, творчий педагог має уявляти сучасну освітню парадигму як систему, яку визначають принципи методології нелінійного синтезу, а саме:

1. Освіта є комплексом різних, але не яких завгодно, способів об'єднання різноманітних структур в одну складну структуру, для якої важлива правильна топологія, "конфігурація" об'єднання простого в складне. Таку адекватну топологію сьогодні задає принцип поліцентричної інтеграції знань, за яким недопустимо, як би нам не хотілося простих рішень, наприклад, робити єдиним центром освітньої інтеграції знань детерміністську картину світу, що характерне було для школи тоталітарного минулого.

2. Освіта постає об'єднанням різних її структур як різних темпосвітів, тобто структур які мають різну швидкість розвитку. Таке бачення освіти актуалізує принцип голографічної природи освітнього процесу, тобто необхідності досягнення єдності різних освітніх впливів у певній конструкції, яка сприятиме "голографічному" оволодінню учнями проблем і об'єктів, які вивчаються.

3. Значна економія матеріальних і духовних витрат й прискорення еволюції системного цілого, відповідно до синергетики, зумовлюються адекватною топологією об'єднання елементів цього цілого. Інтегративна освіта, яка час учня розглядає як найважливіший ресурс особистісного розвитку (що не можна витрачати на нудьгування і "пережовування" знань, які учитель вважатиме важливими з тих чи

філос. наук : 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України / Снегірьов Ігор Олександрович. – К., 2005. – 177 с.; Цимбал С.М. Філософсько-методологічний потенціал соціосинергетики : дис... канд. філос. наук : – 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. / Цимбал Світлана Миколаївна. – К., 2005. – 185 с.

⁸⁹⁷ Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : дис... канд. філос. наук – 09.00.03 / Запорізький держ. ун-т. / Нестеренко Галина Олегівна. – Запоріжжя, 2002. – 201 с. ; Євтюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.; 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.; 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. ; 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.; Сурчалова Л.В. Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицеистов : 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.; 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.; Иванова Т.А. История и современное состояние системного подхода в отечественной психологии : дис... канд. психол. наук. : 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии / Иванова Татьяна Александровна. – Пермь, 2005. – 223 с.

⁸⁹⁸ Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОПЮП, 1998. – 360 с.; Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190. Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

інших інтересів, що не збігаються з інтересами зростання компетентності), проголошує економію учнівського часу найголовнішим принципом конструювання освітнього процесу⁸⁹⁹.

Загальносинергетичний підхід знаходить відображення й у сфері *військової освіти України*, де особливо важливим є формування у сучасного військовослужбовця колективних (синергійних) форм взаємодії. Як пише М.І. Нещадим, у військово-освітній процес доцільно ввести синергетику, діючи за трьома напрямками. Синергетика для військової освіти (розробка і впровадження інтегративних курсів синергетики у вищій військовій школі та на різних етапах підвищення кваліфікації військових фахівців); синергетика у військовій освіті (впровадження в окремих спеціальних військових та загальнонаукових дисциплінах синергетичних підходів та використання стилю мислення і мови (апарату) синергетики, а також матеріалів, що ілюструють принципи синергетики, що дасть змогу створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності військової науки та гуманітарної, природничої, науково-технічної сфери і культури); синергетика самого процесу військової освіти (йдеться про синергетичність процесу становлення особистості військового фахівця та формування його світогляду і системи знань та уявлень⁹⁰⁰; тут найбільшою мірою, як вважає В.Г. Буданов, виявляється постнекласичний, антропний характер синергетики в процесах діалогу і в розвитку самореферентних систем⁹⁰¹).

Особливої уваги заслуговує короткий аналіз наукової діяльності *українських науковців (станом на 2005-2006 р.р.)*, які підтримують загальносинергетичний підхід до педагогіки та досліджують проблеми синергетики у педагогічній та близькій до неї соціальній, соціально-економічній, культурологічній, соціоприродній, біологічній, психологічній когнітивних площинах. Практично всі ці науковці працюють у сфері педагогіки, тому їх дослідження тією або іншою мірою відображають розвиток педагогічної думки другої половини ХХ століття у контексті синергетичного дискурсу, виявляючи загальносинергетичний підхід до аналізу освітніх процесів. Розглянемо дослідження цих науковців за певними напрямками (див. додаток А).

Філософія освіти. *І.С. Добронравова, Л.С. Горбунова, Ю.О. Мелков, В.С. Пазенюк, С.П. Петрущенков, В.С. Ратніков*, досліджують філософські аспекти синергетики, проблеми синергетичної методології в контексті формування сучасної парадигми знання, що дозволяє поглибити розуміння підходів до використання синергетичного методу при аналізі освітньої сфери. *А.В. Євтодюк, С.Ф. Клепко, К.В. Корсак, В.А. Кушнір, В.С. Лутай, В.О. Цикін* можуть вважатися одними із найбільш різнобічних дослідників проблем філософії освіти стосовно дослідження освітніх реалій під кутом зору синергетичної парадигми. *А.В. Євтодюк* аналізує можливості застосування філософсько-синергетичного підходу до формування та реформування сучасної освітньої системи України, розглядає проблеми аналізу та моделювання освітніх систем у теоретичній площині синергетики, торкається проблем трансформації університетської освіти з використанням методології синергетики. *С.Ф. Клепко* аналізує фундаментальні проблеми сучасної освітньої галузі, виявляючи широкі теоретико-методологічні ресурси синергетики у розумінні освітніх процесів, починаючи із завдань їх оптимального системоформування, і закінчуючи конкретними аспектами навчальної діяльності, яка тут розуміється як відкрита синергетична сутність. *В.А. Кушнір* аналізує розвиток освітньої галузі, використовуючи широкий філософський підхід, коли проблеми освіти рефлексуються у контексті глобальних процесів розвитку науки та філософії як форм суспільної свідомості. Цей аналіз дозволяє *В.А. Кушніру* дійти висновку про важливу роль синергетики у розумінні динаміки світових освітніх процесів. *В.С. Лутай* розглядає синергетичну парадигму як суттєву філософсько-методологічну основу формування світоглядів ХХІ століття, кристалізації нових підходів у освітній галузі. *В.О. Цикін* аналізує філософські проблеми синергетики, що дозволяє йому дійти висновків про використання синергетичної парадигми у сфері освітніх реалій. *Л.В. Бойко-Бойчук* використовує синергетичні підходи у політичних дослідженнях на прикладі аналізу політико-владної взаємодії у територіальних громадах в Україні, що дозволяє йому дійти важливих висновків щодо засадничих принципів соціальної організації територіальних громад в Україні, що, своєю чергою, слугують важливим теоретичним підґрунтям для аналізу будь-яких соціальних структур, у тому числі й освітніх систем. *С.Л. Катаєв, Є.Г. Левченко, А.Д. Шамровський, М.В. Колесникова, Л.В. Юрженко* аналізують концептуальні ресурси синергетики у розумінні процесів соціокультурного змісту, самоорганізації культурних феноменів, соціокультурного процесу, що дозволяє їм окреслити певні синергетичні підходи до аналізу й освітніх процесів. *С.М. Цимбал, І.М. Предборська* обґрунтовують філософсько-методологічні ресурси соціосинергетики, які знаходять певну імплікацію у площині аналізу деяких проблемних питань освіти, а *А.І. Мельник* та *В.І. Шевченко* досліджують синергетичний аспект історії та історіографії, де робиться спроба використання нелінійної методології до аналізу історичних подій, у площину яких потрапляють і події, пов'язані із розвитком освітньої галузі. *К.В. Корсак* досліджує проблему побудови нової освітньої парадигми, *Г.П. Васянович, П.Ю. Саух*

⁸⁹⁹ Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190

⁹⁰⁰ Нещадим М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія / М.І. Нещадим. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с. – С. 679-680.

⁹⁰¹ Буданов В.Г. Трансдисциплінарне 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.

зосереджуються на філософських закономірностях розвитку освітніх систем, що виявляє потребу в розвитку людиномірної та людиноосвітньої парадигми.

Соціологічний напрям. Одне із фундаментальних наукових досліджень у площині цих підходів здійснює **Л.Д. Бевзенко**, який займається аналізом проблем соціальної самоорганізації з точки зору синергетичної парадигми. Тут у концептуальній площині синергетики по-новому вирішуються актуальні проблеми соціальної динаміки, які отримують теоретичну прозорість, що дозволяє дійти висновку про необхідність застосування синергетичної парадигми у всіх соціокультурних сферах сучасного суспільства, зокрема й у сфері освіти. **С.О. Барабаш, О.А. Донченко, М.А. Козловець, І.Г. Грабар, О.В. Вознюк** також зосереджуються на аналізі проблем соціосинергетики, на можливості використання синергетичної методології до аналізу проблем соціальної організації й вирішення проблеми державної ідеології. **О.В. Коломісць, В.П. Городиський** займаються вивченням проявів синергізму у соціальній, аграрній, технічній та ін. сферах (Додаток А).

Психолого-педагогічний напрям. **І.Д. Бех**, один із засновників особистісно орієнтованого підходу в незалежній Україні, та **О.В. Вознюк** використовують синергетичний підхід до розгляду становлення людського "Я", що виявляє й освітні аспекти цього процесу⁹⁰². **І.М. Козловська** аналізує теорію дидактичної інтеграції з позиції синергетичного підходу, **О.В. Киричук** – теорію виховання, **А.Ф. Лисенко** – синергетичний підхід в педагогіці, **М.М. Окса** – історичний аспект системного підходу в педагогіці. **А.П. Вірковський** вивчає синергетичні ресурси у сфері бізнес-освіти, де використання методології синергетики дозволяє сформулювати найбільш ефективні підходи до організації бізнес-освіти, яка тут має розглядатися як біфуркаційна сутність, що підлягає загальним синергетичним законам актуалізації, які, як вважає **О.В. Гошовська**, стосуються й стратегії управління підприємством, що, як пише **Н.В. очубей**, базуються на принципах самоорганізації підприємництва та кримінальних кіл у соціоекономічних системах. **В.О. Климчук** використовує синергетичний підхід до розв'язання психолого-педагогічної проблеми формування внутрішньої мотивації особистості, що дозволяє йому дійти важливих висновків, які при подальшому теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації можуть відкрити широкі перспективи для формування особистості у процесі навчально-виховної діяльності завдяки методикам розвитку внутрішньої мотивації. **І.В. Єршова-Бабенко, Г.А. Козак** досліджують можливості використання синергетичних ідей та методів у психології. Зокрема, **І.В. Єршова-Бабенко** досліджує загальні проблеми синергетики в освіті та проблеми психосинергетики, які стосуються безпосередньо актуальних освітніх проблем та можуть бути прикладені до таких предметних сфер, як педагогіка, психологія, психокорекція, психосоматика, психологія управління, макромодельовання психосинергетичних об'єктів. **Є.О. Політкар та О.Є. Шеренгерц** досліджують проблеми синергетики в контексті вчення про взаємопотенційний синергізм свідомості та безсвідомого, тобто використовують синергетичну парадигму у площині психотерапевтичних методик, які аналізуються у контексті освітніх проблем. **В.М. Довбня** досліджує проблеми історії педагогіки під кутом зору синергетичної парадигми, що дозволяє визначити певні підходи до розуміння логіки розгортання певних педагогічних явищ у контексті історичного розвитку людської цивілізації. **М.В. Левківський та О.В. Вознюк** розглядають деякі проблеми освіти у понятійній площині синергетики, що дозволяє дійти важливих висновків стосовно ресурсів та обмежень використання синергетичного підходу в освітній сфері. **М.І. Нецадим** розглядає проблеми освіти, використовуючи методологічний апарат синергетики, що дозволяє йому дійти важливих висновків щодо організації військової освіти в Україні на засадах синергетичної парадигми. **О.В. Сухомлинська** розмірковує про ґенезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм, що дає можливість дійти важливого висновку про доцільність використання синергетичної парадигми під час аналізу освітніх проблем. **О.В. Чалий** розглядає синергетичні принципи освіти та науки, інтеграційні тенденції освіти, запроваджує деякі синергетичні принципи в освіту через розкриття самоорганізації критичності у фізиці та біології, що поглиблює розуміння синергетичного підходу до аналізу освітніх систем. **А.Г. Шевцов** моделює педагогічний процес з позицій системно-синергетичного підходу, що дає можливість окреслити певні засадочні аспекти педагогічної синергетики та закласти синергетичні принципи моделювання педагогічного процесу. Певний внесок у розвиток педагогічної синергетики, в аналіз різних аспектів синергетичних підходів до освіти зробили такі науковці, як **Я.В. Любимий, С.А. Рижкова, І.В. Степаненко, В.В. Кизима, О.Є. Антонова, О.М. Олексюк** використовують синергетичний підхід до визначення обдарованості особистості та формування творчої особистості, **В.О. Слісаренко** – до самоврядування як засобу формування особистості, **С.С. Пальчевський** – до сугестопедії як інноваційного напрямку педагогіки. **В.Ю. Арешонков** зосереджується на аналізі синергетичних засад самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти, **М.В. Богуславський** – на обґрунтуванні структури сучасного історико-педагогічного знання, **Л.М. Калініна** – на проблемах управління освітою. **Г.С. Сазоненко** досліджує проблеми становлення акмеологічної системи ліцею, використовуючи синергетичний підхід.

⁹⁰² Бех І. Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О.В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.

А.С. Філіпенко аналізує систему наукових досліджень, де окреслює деякі синергетичні підходи до пізнання світу. **М.І. Романенко** досліджує соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти, використовуючи синергетичний підхід. **Г.О. Нестеренко** займається вивченням проблеми самореалізації особистості в контексті синергетичної парадигми, прагнучи побудувати синергетичну модель становлення спеціаліста. **Н.Г. Протасова** використовує синергетичний підхід у сфері управління освітньою галуззю. **О.М.Олексюк** розробляє синергетичний підхід до формування творчої особистості фахівця-музиканта (Додаток А).

Біолого-екологічний напрям. **І.О. Снегірьов** використовує синергетичний аналіз проблем коеволюції людини та біосфери, досліджує роль еволюційно-синергетичної парадигми в осмисленні соціуму, що поглиблює розуміння еволюції педагогічних систем. **А.В. Толстоухов** досліджує проблеми самоорганізації ноосфери й глобальну екологічну кризу (що у своїй теоретичній площині виявляє й освітні наслідки) під кутом зору синергетичної парадигми. **О.Є. Перова** досліджує аксіологічні орієнтації постнекласичної біології, які тут аналізуються у площині синергетичного дискурсу та роблять певний внесок у розвиток теорії формування людської особистості, що постає важливою пізнавальною проблемою педагогіки. **А.П. Возний** досліджує особливості самоорганізації на біологічному рівні, вивчає сутності живої сили в еволюції людської тілесності з використанням методології синергетики, що дозволяє йому дійти важливих висновків щодо загальних закономірностей розвитку людини, становлення її "Я". Природно, що зазначені закономірності постають важливим внеском у вивчення актуальних проблем формування особистості у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. **В.І. Єременко** займається синергетичним аналізом біологічних систем, до яких відноситься і людина.

Важливим є також і впровадження синергетичної парадигми у психолого-педагогічний дискурс на рівні суспільної думки. З 2002 року в Україні діє **Українське синергетичне товариство**, яке об'єднує провідних дослідників зі всіх регіонів України. Сформувалось синергетичне товариство завдяки діяльності науковців, які займаються дослідженнями у різних предметних сферах науки та філософії як форм суспільної свідомості (філософія, соціологія, психологія, педагогіка, природознавчі науки тощо). Слід сказати, що більшість цих науковців-синергетиків працюють у вищій школі, тому їх дослідження, у певному розумінні, фокусуються навколо проблем освіти та виражають певні аспекти педагогічної думки України, спрямованої на розробку та впровадження синергетичного підходу у освітній сфері ⁹⁰³. Загалом, можна говорити про певний внесок, зроблений членами синергетичного товариства у розвиток системних досліджень у галузі педагогічної синергетики ⁹⁰⁴.

Вважаємо за необхідне окреслити деякі аспекти використання синергетичного підходу у **закордонних дослідженнях**.

О.М. Князева досліджує методи нелінійної динаміки в когнітивній науці, **І.М. Трофімова** – синергію динаміки тіла і сприйняття світу. **Г. Хакен, Дж. Португалі** вивчали синергетику міжрівневих нейронних мережеских і когнітивних карт, а **У. Дж. Фріман** – динаміку мозку в сприйнятті і свідомості у контексті "творчої ролі хаосу". **Н.В. Поддубний** досліджує циклічні процеси в людині: кількісно уточнюється, конкретизується сутність системоформуючого чинника гармонійних систем, що самоорганізуються, і

⁹⁰³ Сайт синергетичного товариства [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : <http://www.synergetics.org.ua>

⁹⁰⁴ Бевзенко Л.Д. Соціальна самоорганізація. Синергетична парадигма : можливості соціальних інтерпретацій : дис... доктора соціол. наук : 22.00.02 / Бевзенко Любов Дмитрівна. – К., 2005. – 198 с.; Бевзенко Л.Д. Самоорганизационный образ социального мира / Л.Д. Бевзенко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 118-126.; Грабар І. Г. Синергетика економічних систем : Навчальний посібник / І. Г. Грабар, Е. І. Ходаківський, О. В. Вознюк – Житомир : 2003. – 244 с.; Добронравова І. С. На каких основаниях осуществимо единство современной науки / И. С. Добронравова // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – С.343-353.; Добронравова И.С. Синергетика : становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова. – К. : Лыбидь. – 1990. – 152 с.; Довбня В.М. Філософський дискурс в антропології К.Ушинського / В.М. Довбня // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 196-201.; Єршова-Бабенко І. В. Методологія дослідження психіки як синергетичного об'єкта. Монографія / І.В. Єршова-Бабенко. – Одеса, ОДЭКОМ, 1993. – 124 с.; Євтюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.; Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.; Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183-190.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24-33.; Лутай В.С. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти / В. С. Лутай // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С.7-20.; 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 : Зб. наук. пр. / За ред. В.П.Андрущенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99-103.; Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр "Magistr-S" Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с.; Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика : синергетична перспектива [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.slovnuk.org.ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>; 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. Гузії (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997. – С. 75-77.; Цехмистро І.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования формирование модели учителя / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174-183.; Цикин В.А. Філософський аналіз проблем синергетики. Монографія / В. А. Цикин. – Суми : Слобожанщина. – 1997. – 146 с.; Цимбал С.М. Філософсько-методологічний потенціал соціосинергетики : дис... канд. філос. наук : – 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. / Цимбал Світлана Миколаївна. – К., 2005. – 185 с.; Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки / О. В. Чалий. – К. : Знання, 2000. – 253 с.; Чалий О.В. Синергетика : інтеграційні тенденції в освіті / О. В. Чалий // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 158-171.; Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

розкривається природа універсального циклу. Показана методологічна можливість використання універсального циклу в аналізі психологічних явищ. **Д.В.Сочивко** розглядає рівноважний характер психічного відображення. На основі класифікації І. Пригожина динамічних систем. У власне, рівноважних системах аналізується цілісність сприйняття людиною навколишнього світу; у лінійних або слабконерівноважених системах аналізується властивість константності людського сприйняття, узагальненість як властивість психічного образу; у сильнонерівноважених системах аналізується руйнування перцептивного образу. Пропонується експериментально-методична процедура дослідження перцептодинаміки. **С.С. Бубнова** на основі принципів нелінійності, ієрархічності і динамічності обґрунтовує трирівневу модель системи ціннісних орієнтацій (цінності-ідеали, цінності-властивості особи, ціннісні способи поведінки. Автором розроблена методика діагностики особи, типологія цінностей-ідеалів для осіб вікової категорії первинної професійної орієнтації. **А.О.Прохоров** розглядає нерівноважні (нестійкі) стани людини, виникнення яких обумовлене змінами з боку енергетичної складової і складними ситуаціями життєдіяльності. Автором показані особливості феноменології, структурно-функціональній організації, динамічні зміни і процесуальні характеристики станів, специфіка саморегуляції, взаємини з психічними процесами і психологічними властивостями особи, функції, вплив на поведінку. **Ян тер Лаак** в рамках розгляду проблеми оцінки психічного розвитку пропонує використовувати математичне моделювання феноменів психічного розвитку. Обговорюються два таких феномена, які моделюються за допомогою нелінійних динамічних моделей. При цьому автор розглядає процес зміни стадій розвитку, а сам процес переходу описується на основі математичної теорії катастроф. Обґрунтовується можливість її застосування для вирішення різноманітних проблем (наприклад, для опису змін, що відбуваються між двома стадіями когнітивного розвитку). **В.А. Бодров, Г.В. Ложки, А.М. Плющ** на основі принципів нелінійності, ієрархічності і динамічності обґрунтовують модель мотиваційної сфери особистості. **Н.В. Лезнева** пропонує підхід до побудови сучасної освіти з урахуванням нового наукового підходу – синергетики; показана можливість застосування принципів синергетики при побудові університетської освітньої системи на засадах психосинергетики. Робиться висновок про ефективність використання підходу як філософський-психологічної основи особистісно-орієнтованої освіти. **Є.А. Клімов** пропонує гіпотезу розвитку професії психолога як системи трудових функцій що йде не "циклами", не "по спіралі", не "по траєкторії, яка зростає" і не "низхідним чином", а інакше – шляхом виникнення і зживання певного роду змінюючих один одного охоплюючих систем. Використовуються так звані «мітелки» як відображення процесу розвитку системи і які характеризуються не тільки фактами розгалуження (біфуркаціями), але і тупиковими шляхами розвитку і явища злиття різних шляхів. Іншими словами застосовується апарат синергетики для аналізу особливостей розвитку системи. **І.М. Трофімова** розглядає людину, її організм і окремі функціональні системи, окремі клітки, співтовариство організмів як відкриті динамічні системи, що не знаходяться в рівновазі, але мають стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів в певні структури. Постулюється, що найбільш близьким синергетичному підходу є аналіз поведінки як побудови нових функціональних систем і реалізації функціональних систем, що склалися, є не тільки об'єднання узгоджено працюючих разом нейронів, але і комплекси, що мають власний енергетичний і соматичний супровід. Як поведінка в цілому, так і супроводжуючі його функціональні системи відповідають характеристикам динамічних дисипативних систем, що розглядаються синергетикою. **А.В. Курганський** пропонує свій варіант побудови кількісної теорії рухів. Автор вважає, що до використовуваного синергетикою математичного апарату слід підходити обережно, тобто перш за все необхідно з'ясувати, які саме рівні побудови руху цей апарат описує і якою мірою він здатний описати рівень дії, особливо цікавий психологові. До обговорення синергетичного підходу до руху корисно, як вважає автор, підкреслити ті ключові позиції, з яких розглядається рух в когнітивній психології. Це представляється тим більше важливим, що синергетичний підхід історично виник як альтернатива когнітивізму. Крім того, автор припускає, що для кількісного опису рухів можна використовувати математику операторів, ґрунтуючись на принципових положеннях теорії **М.О. Бернштейна** і враховуючи ряд принципових положень когнітивізму і синергетики. **В.Е. Клочко** обґрунтовує необхідність виділення психосинергетики як теоретичної психології (додаток А).

Ми розглядали теоретичні й практичні доробки українських дослідників-синергетиків, які, за нашою класифікацією, відображають розвиток педагогічної думки кінця ХХ століття у межах загальносинергетичного підходу. Перейдемо до аналізу синергетичного розвитку спеціальних аспектів педагогічної теорії та практики. Цей аналіз, на нашу думку, дозволяє виокремити десять синергетичних напрямків педагогічної думки другої половини ХХ століття. Ми вважаємо, що зазначені напрямки певним чином корелюють із концептуалізованими нами принципами синергетичного підходу у педагогіці: природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів; нерівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості; хаотичність процесів; відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток; нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів; ймовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ; атракторність педагогічних процесів та ін. Розглянемо ці десять синергетичних напрямків більш детально.

ПЕРШИЙ НАПРЯМ. Постмодерністська парадигма децентричного педагогічного процесу. Поширення ідей постмодернізму у царині гуманітарного знання зумовило становлення *постмодерністської, постнекласичної парадигми освіти*, яка розробляється на теренах України (в рамках якої знаходять рефлексію ідеї синергетики), що відкриває можливість побудови *постмодерністської парадигми децентричного педагогічного процесу*, який передбачає співіснування різних автономних "центрів", парадигм, методів, підходів тощо, що конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних⁹⁰⁵.

Ця нова парадигма фокусується на таких категоріях синергетичного підходу в педагогіці, як *імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ*.

Слід сказати, що *постмодерністська, постнекласична парадигма освіти*, орієнтується на інтеграцію різних парадигмальних підходів в освіті⁹⁰⁶. Вона може вважатися синергетичною, про що пише В.А.Кушнір, коли відзначає, що в наш час дуже швидко змінюються пріоритети освіти, яка починає орієнтуватися на постмодерністські цінності. Якщо модерністська парадигма педагогічного процесу, яка прийшла на зміну традиційній класичній парадигмі, орієнтується на досягнення повної, всеосяжної концепції, систематичності, несуперечності, тотальності, стабільності, то постмодерністська орієнтується на досягнення та підтримання аномалій, плюральності, недовершеності, хаотичності, індетермінованості, коли педагогічний процес розуміється як складний конгломерат, що характеризується багатомірністю, полівалентністю, мультивіріативністю. У першому випадку вчитель – "раціократ", "функціонер порядку", "слуга Розуму та Істини"; в другому – "художник", "архітектор", "творець". Відзначається, що свідомість педагога в постмодерністському розумінні орієнтована на безперервне оновлення й здобуття свободи⁹⁰⁷.

Як справедливо зазначає М.І. Романенко, в рамках посткласичної парадигми свого реального втілення досягли ті принципи та пріоритети освіти, які до цього вимальовувалися лише як оптимальна теоретична конструкція: максимальна демократизація освіти на засадах доступності всіх людей, автономії освітніх закладів, наступності різних ступенів освіти, гуманоцентричної орієнтації навчально-виховного процесу; співробітництво освітніх структур різних організаційних основ; терпимість ідеологічна, культурна, релігійна в освітньому процесі; полікультурність та плюралізм освіти; гуманізація освітнього процесу з упором на моральні цінності, всебічний розвиток людини, формування загально планетарної та екологічної свідомості, синтез потреб єдиних стандартів освіти та широкої диференціації освіти. Але найважливішим тут є те, що вперше за всю історію людства в основі функціонування освітньої системи вбачаються не державні чи корпоративні інтереси, а *система загальнолюдських цінностей*⁹⁰⁸.

Відтак, сучасна постнекласична наукова парадигма, яка створюється на наших очах, вимагає переходу від системної до системно-синергетичної методології дослідження педагогічних процесів, що є відгуком на постмодерністські тенденції у гуманітарних науках]. За цих умов педагогічний процес починає аналізуватися у термінах синергетики як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, емерджентна, імовірнісна сутність, що утворює "середовище вільного становища", де постійно щось зникає і щось виникає, і що є чутливим до незначних, слабких впливів. Тут модельне зображення процесу навчання можна описати на мові полів можливостей, коли поле можливостей учителя і учнів створюють поле можливостей класу, тут йдеться про можливості розвиватися в різних "темповітах"⁹⁰⁹.

ДРУГИЙ НАПРЯМ. Ціннісно-синергетичний підхід. Утвердження синергетичного підходу передбачає процес самовизначення вихованців у сфері ціннісних орієнтації, їх саморозвиток, що зумовлює аналіз педагогічної діяльності з позиції *ціннісно-синергетичного підходу*, в основі якого, як вважають російські дослідники В.В. Маткін та В.Г. Риндак лежать гуманістичні цінності і який постає певною теоретико-методологічною стратегією, основна ідея котрої полягає у створенні умов для реалізації гуманістичних цінностей і врахуванні самоорганізації, саморозвитку особистості й окремих її якостей⁹¹⁰.

Зазначений підхід фокусується на таких категоріях синергетичного підходу в педагогіці, як *природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів*. У цьому контексті аналізу ціннісно-синергетичного підходу істотним є думка українського дослідника А.Г.Шевцова про необхідність включення системно-синергетичних, самоорганізаційних понять в інтерпретацію формування особистості, що тут відповідає новій педагогічній моделі "запаленої свічки" на протилежність класичній освітній моделі "наповнення посудини". Цей новітній підхід знаходить своє відображення у гуманістичній парадигмі освіти, і його реалізація пов'язана з так званими особистісно орієнтованими технологіями навчання. Педагогічна система тут формує резонансну педагогічну дію через глибокі мотиваційні впливи на особистість⁹¹¹.

У центр системного моделювання педагогічного процесу з позиції ціннісно-синергетичного підходу, на думку А.Г. Шевцова, необхідно ставити людину як соціально-психічну систему, що самоорганізується, оскільки вона задає

⁹⁰⁵ Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.; Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – №3. – С.58-61.; 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.

⁹⁰⁶ Трофимова С.Ю. Высшая школа как объект постнеклассической науки // Высшее образование в России. – 2000. – №4. – С.31-34.

⁹⁰⁷ Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.

⁹⁰⁸ 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.

⁹⁰⁹ Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітніх систем / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83-91.

⁹¹⁰ Маткін В.В. Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала / В.В. Маткин // Alma mater. – 1999. – № 6. – С. 23-25.; 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.; Риндак В.Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект / В. Г. Риндак // Педагогическая мысль и образование XXI века : Россия-Германия. – Оренбург, 2000. – С. 40-51.

⁹¹¹ Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

контрольні параметри динаміки всього педагогічного процесу як системи. Звідси справедливо вважається, що традиційна класно-урочна (лекційно-семінарська) система веде до лінійної моделі динаміки розвитку особистості (лінійному "наповненню посудини"), але при цьому залишається нелінійно швидкий характер її "деградації" (забуття знань, руйнування когнітивних новотворів, паттернів моральної поведінки тощо). Через це протиріччя спостерігається вельми низький коефіцієнт корисної дії традиційних дидактичних та виховних схем. У той же час модель "горіння" сама є нелінійною і тому сприяє такому самоорганізаційному розвитку особистості, що здатний компенсувати її деструкцію у часі. Тобто процеси формування, утворення в особистості психічних структур мають бути не просто у динамічній рівновазі з процесами їх розпаду, а відбуватися з перевагою позитивних новотворів.

Відтак, педагогічна система має аналізуватися з позиції ціннісно-синергетичного підходу, який передбачає дотримання певних вимог: об'єкт дослідження має розглядатись як відкрита невірноважена система, що самоорганізується, у якій чинник випадковості може відігравати вирішальну роль; динаміка позитивного розвитку диспозиційного інтересу до професійно-творчої діяльності може бути забезпечена способами ініціювання власних тенденцій розвитку педагога та вихованця; розпізнавання і передбачення розвитку інтересу, виявлення малих резонансних впливів з метою трансформації системи на сприятливий шлях розвитку можливі шляхом тривалих спостережень, фіксації біфуркаційних точок, саморефлексії вихованців; вияв особистої і соціальної значущості автентичних національних і педагогічних цінностей має супроводжуватися залученням вихованців до таких видів діяльності і спілкування, що ведуть до оволодіння цими цінностями⁹¹².

ТРЕТІЙ НАПРЯМ. Синергетичний підхід до навчально-виховної діяльності.

З позиції синергетики дещо по-новому розуміється *категорія діяльності* (у тому числі, педагогічна й навчальна діяльність), що є наріжною в процесі вивчення та розуміння сутності людини й постає важливим предметом дослідження у багатьох сферах наукового знання (філософії, психології, історії, педагогіки й ін.). Категорія діяльності виявляється одним із головних об'єктів аналізу навчального процесу у рамках синергетичної методології. Синергетичний підхід до аналізу діяльності дозволяє концептуалізувати *синергетичний напрям навчально-виховної діяльності*, який, на наш погляд, фокусується на таких категоріях синергетичного підходу у педагогіці, як *природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів, їх хаотичність, відкритість, нелінійність, саморозвиток, аттракторність*.

Питання структури і змісту діяльності учасників навчально-виховного процесу широко дискутується в педагогічній літературі, а діяльність тут визначається як специфічна форма активного ставлення людини до навколишнього світу, зміст якої складає доцільну зміну й перетворення навколишньої дійсності в інтересах людей (Є.В. Ільєнков, М.С. Каган, П.В. Копнін, Є.Г. Юдін і ін.).

З одного боку, професійно-педагогічна діяльність постає професійною активністю педагога, що вирішує за допомогою різних дій задачі навчання і розвитку вихованців⁹¹³. З іншого боку, професійно-педагогічна діяльність розглядається як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від покоління до покоління накопичених людством знань та умінь стосовно культури і досвіду, створення умов для особистісного розвитку людей і підготовку до виконання ними певних соціальних ролей у суспільстві⁹¹⁴. Крім того, з позиції синергетичного підходу зміст професійно-педагогічної діяльності має реалізовуватися у створенні відповідних умов для саморозвитку, самореалізації, самовиховання⁹¹⁵, що виявляє синергетичний принцип самодетермінації відкритих систем.

У цілому, педагогічна діяльність забезпечує культурно-історичну неперервність існування людства як системи, відкритої до свого минулого та майбутнього. Тому за своїм характером цілі педагогічної діяльності постають динамічним явищем, а логіка їхнього розвитку така, що, виникаючи як відображення об'єктивних тенденцій соціального розвитку і приводячи зміст, форми і методи педагогічної діяльності у відповідність до потреб суспільства, вони складаються в розгорнуту програму поетапного руху до вищої мети – розвитку особистості в гармонії із самою собою і соціумом⁹¹⁶. При цьому освіта постає певним простором, моделлю культури, послідовно розширюваною ойкуменною, яка освоюється, а сам цей простір функціонує як "тренажер", яка розвиває особистість, що вільно орієнтується у світі і готова до творення у ньому⁹¹⁷.

Відтак, синергетична парадигма виявляє потужні аналітичні ресурси та дозволяє ефективно аналізувати та будувати діяльнісний аспект педагогіки – педагогічні процеси. Так, модель педагогічної діяльності, яка була запропонована М.М. Таланчуком, базується на синергетичному підході. М.М. Таланчук, дослідження якого з проблем синергетики були започатковані понад двадцять років тому і здійснювалися в рамках педагогіки⁹¹⁸, розробив теорію педагогічної діяльності на основі системно-функціонального підходу, у концептуальній площині якого педагогічна діяльність розуміється як синергетична система, елементи якої підкоряються законам системного синергетизму (закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон

⁹¹² 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. – С. 59-60.

⁹¹³ 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.

⁹¹⁴ Педагогическая антропология. Учебное пособие / Авт. – сост. Б.М.Бим-Бад. – М. : Урао. – 1998. – 576 с. – С. 33.

⁹¹⁵ Левченко Е. Г. Использование идей синергетики в анализе текста советской культуры / Е.Г. Левченко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 212-219.

⁹¹⁶ 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. – С. 35.

⁹¹⁷ Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи / А. Гофрон. – К. : Вища школа, 2003. – 300 с.

⁹¹⁸ Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магістр. – 1997. – СВ. – С. 32-41.

узгодженості, закон синергетизму) та складають інтегральне ціле, а їх дія реалізується як системно-функціональна закономірність.

Якщо, відповідно до синергетичного підходу, ефект виховання досягається не впливом, а синергетизмом виховної взаємодії, то синергетична структура педагогічної діяльності має системний циклічно-фазовий характер, коли "макроелементом" цієї діяльності постає педагогічний цикл як процес вирішення педагогом окремої задачі або групи задач. Суттєво, що кожен педагогічний цикл складається з фаз, тобто складників педагогічного циклу, які характеризують динаміку діяльності педагога і його взаємодії з вихованцями⁹¹⁹. З позиції зазначеного підходу об'єкт навчання одночасно постає й суб'єктом педагогічного процесу. Відтак, цей підхід поглиблює суб'єкт-суб'єктну, особистісно орієнтовану парадигму освіти, сповнюючи її синергетичним сенсом. Відтак, сучасні психолого-педагогічні дослідження особистості характеризуються акцентуванням уваги на інтегративності і цілісності психічних явищ. Ця тенденція пов'язана з посиленням суб'єктного підходу до аналізу психіки (К.А. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та ін.), згідно з яким і психічні процеси, і діяльність розглядаються в конкретній віднесеності до того, кому вони належать. Суб'єкт виконує роль стрижня або інтегруючої ланки, що поєднує різні прояви (компоненти, модальності) психіки і рівні її організації, що рамках синергетичного підходу може розумітися як системоформуючий чинник, принцип самодетермінації системи.

У зв'язку з наведеними вище синергетичними принципами діяльності була розроблена *системно-функціональна теорія змісту педагогічної діяльності* (С.С. Вітвицька, Г.П. Васянович, О.А. Дубасенюк, М.М. Таланчук та ін.), що розглядається як реалізація системи педагогічних функцій як синергетичного цілого (діагностичної, цільової орієнтації, планування, організаційної, мобілізаційно-спонукальної, комунікативної, формувальної, контрольно-аналітичної й оцінної, координації і корекції, удосконалювання) у процесі вирішення конкретних навчально-виховних задач.

Цей підхід до педагогічної діяльності, який дозволив по-новому й об'єктивно зрозуміти сутність не тільки її структурогенезу, але й змісту, відрізняється від традиційного тим, що являє собою не будь-який довільний набір елементів, а їхню систему, що у своїй системній архітектурі і змісті відображає об'єктивну реальність. Водночас перераховані функції інваріантні, постійні при вирішенні всіх навчально-виховних задач, а їхнє наповнення (зміст) мінливе, варіативне, тому що залежить від характеру розв'язуваної задачі⁹²⁰.

Згідно з синергетичним підходом до діяльності, *системогенез педагогічного процесу* передбачає вирішення низки основних задач: визначення на основі системно-синергетичного аналізу динамічної структури особистості як об'єкта і суб'єкта дидактичного процесу, соціально-економічних умов, потреб і соціального замовлення суспільства, закономірностей, рушійних сил і протиріч педагогічного процесу, методологічних основ і взаємодії основних компонентів педагогічної системи; визначення кількісних і якісних характеристик компонентів педагогічної системи, основних параметрів професіограми педагога і критеріїв їхньої досяжності; визначення базових принципів, теорій і технологій розгортання змісту педагогічних процесів, критеріїв ефективності функціонування педагогічної системи; побудова моделі цілісної дидактичної системи, теорії і методики внутрішнього і зовнішнього моніторингу її функціонування, вивчення динаміки її взаємодії з іншими педагогічними системами.

Таким чином, на основі синергетичного підходу можлива побудова моделі конструктивно-проективної діяльності педагога, яка базується на принципах синергетики (гомеостатичності, ієрархічності, нелінійності, нестійкості, незамкнутості, динамічності ієрархічності, спостережності, самоактуалізації) та соціальному замовленні (атракторі), що зумовлюють вплив на вибір стратегії навчання, вибір провідного типу навчання та аналіз навчальної інформації, планування міждисциплінарних зв'язків, визначення місця та видів самостійної підготовки (біфуркація), зміст навчання (дисипативна структура), оперативні та стратегічні цілі, проектування навчальної діяльності (атрактори). Зазначені процеси виявляють такі категорії, як активне навчально-педагогічне середовище, альтернативність, багатоваріантність, поліфункціональність, відкритість, неврівноваженість.

Важливим аспектом педагогічної діяльності є процес *цілепокладання*, який з позиції синергетичного підходу, як ми вважаємо, зумовлюється нестійким характером й умовністю цілей, коли сам процес зміни цілей може носити безсистемний і непрогнозований характер, що виступає як флуктуація. При цьому педагог в акті цілепокладання має опанувати флуктуаційні процеси, тобто завдяки використанню резонансних механізмів скерувати їх у напрямі очікуваної педагогічної цілі. Сама ж ціль, що відображає очікуваний, прогнозований, плановий стан системи та отримує системоформувальний сенс, у педагогіці постає стрижневою педагогічною категорією, що пов'язує воєдино усі компоненти педагогічної системи, які у функціональному та змістовому відношенні фокусуються навколо цієї цілі. І якщо ціль знаходиться в стані хиткої рівноваги, то напрям розвитку процесу в цьому випадку носить стохастичний, імовірнісний, флуктуаційний характер, що, загалом, суперечить традиційній уяві про чіткі цілі педагогічної діяльності й навчально-виховного процесу.

Таким чином, мета педагогічної діяльності як динамічного явища, з одного боку, зумовлюється соціальним замовленням, а з іншого, відображає потребу в розвитку особистості в гармонії із собою і соціумом (виховний ідеал). Крім того, мета як стратегічна сутність може диференціюватися на певні тактичні ланки, що дозволяє системам змінювати свою організацію у пошуках корисного результату, тобто здійснювати нелінійну взаємодію з навколишнім середовищем.

У контексті педагогічного процесу цілепокладання реалізується на рівні інтеріоризації цілі, коли для того, щоб розпочалося навчання, педагог має показати, що досліджувана інформація особистісно значуща для вихованця, і тільки після цього, коли він сам вирішить, що навчальний матеріал йому дійсно потрібний, відбудеться активізація рушійних сил навчально-виховного процесу. Відповідно, мають створюватися умови для того, щоб була виявлена

⁹¹⁹ 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.

⁹²⁰ 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. – С. 43-44.

дидактична закономірність, яка полягає в резонансній, когерентній відповідності цілей всіх учасників навчально-виховного процесу, що, у свою чергу, виявляє між ними суб'єкт-суб'єктні відносини.

ЧЕТВЕРТИЙ НАПРЯМ. Синергетична концепція актуалізації мотиваційних механізмів. Окремим напрямом педагогічної синергетики в контексті діяльнісних процесів може вважатися *синергетична концепція актуалізації мотиваційних механізмів*⁹²¹. Цей напрям базується на таких категоріях синергетичного підходу у педагогіці, як *відкритість педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінація, аттракторність*.

Як відомо, *ціль 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. 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*⁹²² (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна)⁹²³, можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що випливає із актуальних потреб людини) та ціннісний⁹²⁴.

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 випливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності – адаптивна та неадаптивна. 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 "в 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"⁹²⁵. 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. 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 творчості⁹²⁶. Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості⁹²⁷.

Таким чином, *формуванню 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"⁹²⁸, 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 впливаючою і діючою.

Таким чином, *формуванню позитивної мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формуванню творчої особистості школярів та студентів*.

⁹²¹ Кубицький С. О. Розвиток мотивації курсантів / С. О. Кубицький, О.В. Вознюк // Вісник Національної Академії Оборони України. Збірник Кубицький наукових праць. – 2006. – № 2. – С. 75-79.; Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева) / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев. – СПб. : Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106

⁹²² Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.

⁹²³ Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 233 с.

⁹²⁴ 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.

⁹²⁵ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 91.

⁹²⁶ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

⁹²⁷ 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.

⁹²⁸ 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.; Попович М.В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте / М.В. Попович. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с.

П'ЯТИЙ НАПРЯМ. Педагогіка креативності (креативна педагогіка). З позиції педагогіки креативності у тих її аспектах, розвиток яких впливає із синергетичного підходу (Б.М. Бім-Бад ⁹²⁹), 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 передбачає 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 ⁹³⁰.

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. Як пише М.О. Федорова, у навчальній діяльності мотиви діяльності формуються в переплетенні свідомої і несвідомої сфер психіки людини, тому з позиції синергетичного підходу, мотивація навчальної діяльності виховання – це процес створення умов для стійкої зміни його психічного стану у напрямку розв'язання протиріч у задоволенні пізнавальних потреб. У процесі такого навчання знання набувають для виховання особистісно значущого сенсу, що сприяє підвищенню якості його засвоєння й у кінцевому рахунку ефективності навчання.

І якщо творчість передбачає вихід у багатомірний, багатозначний контекст пізнання дійсності, що з позиції синергетики можна кваліфікувати як *стан нестійкості*, то саме цей стан забезпечує вибір стратегії навчання, оскільки саме 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 йде рівно і впевнено до поставленої мети, будь-які зовнішні впливи (навіть досить потужні) як правило будуть марними.

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 ⁹³¹.

Відповідно до цього, Ю.В. Шаронін виділяє характерні "синергетичні" риси *творчого мислення педагога*: багатоваріантність, розмаїтість ходів, випадковість, хаотичність. Наріжними параметрами творчої особистості він вважає: активність, діалогічність мислення, відкритість, творчу уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, волю самовираження, самовираження, реалізацію, задоволеність діяльністю ⁹³². 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 ⁹³³. Таким

⁹²⁹ Педагогическая антропология. Учебное пособие / Авт. – сост. Б.М.Бим-Бад. – М.: Урао. – 1998. – 576 с. – С. 50.

⁹³⁰ Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.; Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

⁹³¹ Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода / Ю. В. Шаронин // Школа. – 1996. – № 4. – С. 47-51.

⁹³² Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергетический подход) / Ю. В. Шаронин. – М.: МГИУ, 1998. – 321 с. – С. 81.

⁹³³ Ditchburn. R. W. Eye-Movements and Visual Perception. Clarendon (Oxford University Press), New York, 1973. – 422 p.

чином, творчий принцип невизначеності притаманний природі, яка тут виявляє творчі принципи будови своїх форм.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити такі 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 елементу 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, уміння 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.

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 як сукупність 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 рівні⁹³⁴.

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, як вважає український науковець Г.С. Сизоненко, спрямоване на досягнення цілей навчання засобами колективної навчальної діяльності⁹³⁵. Для цього, з огляду синергетичного підходу, важливим вважається створення складних та різнобічних, нестабільних (імовірнісних, біфуркаційних) проблемних ситуації, для вирішення 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. 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 понять⁹³⁶.

Інший аспект синергетичного середовища безперечно пов'язаний із особистістю педагога, що входить до його складу. Для цього, як вважають Т.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),

⁹³⁴ 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.

⁹³⁵ Перспективні освітні технології : Науково-методичний посібник / За ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с. – С. 64-74.

⁹³⁶ Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании. – 52 с.

реалізованого у *нелінійних освітніх системах*, пов'язаних з передачею інформації, засвоєнням нового, творчістю⁹³⁷.

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 самореалізації⁹³⁸.

ШОСТИЙ НАПРЯМ. Системно-функціональний підхід. Відповідно до цього підходу педагогічна діяльність розуміється як синергетична система, що кристалізується на основі законів системного синергетизму (закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон узгодженості, закон синергетизму⁹³⁹). Ідея цього підходу була започаткована у 70-х роках минулого століття⁹⁴⁰.

Системно-функціональний підхід фокусується на аналізі саме системних властивостей освітніх реалій та оперує такими категоріями синергетичного підходу в педагогіці, як *природна самоорганізація, самодетермінація педагогічних об'єктів, їх невірноважена динаміка, відкритість, нелінійність*. Розвиток системно-функціонального підходу отримав подальше теоретичне поглиблення у *системно-синергетичному підході (чи системному синергізмі)*, який на думку російського науковця Ю.К. Махно та українського дослідника А.Г.Шевцова, доцільно застосовувати під час аналізу освітніх реалій, оскільки сучасне наукове мислення можна охарактеризувати як цілісну системно-синергетичну сутність⁹⁴¹.

Закони системного синергетизму, які розробив М.М. Таланчук, заклали базис для нової *системно-синергетичної філософії*, на основі якої розробляється *системно-синергетична концепція педагогіки*, вихідні положення якої полягають у тому, що, по-перше, сутність усіх педагогічних явищ і процесів складає системний синергізм. По-друге, будь-яка педагогічна система тут розглядається і розуміється як синергетична цілісність. По-третє, джерелами і рушійними силами розвитку педагогічних систем (і, передусім, розвитку особистості) тут є не стільки протиріччя, боротьба, заперечення заперечення (тобто закони діалектики), скільки синергетизм цих систем і їхня взаємодія. По-четверте, відповідно до системного синергізму, педагогічні системи за своєю сутністю є гомоцентричними і людинознавчими, оскільки вони мають об'єктивне призначення, яке полягає у забезпеченні процесу формування людини як особистості й оволодіння нею системною культурою людинознавства, виробленою попередніми поколіннями, що дає їй життєві зміст і мету, кристалізує орієнтири її розвитку. При цьому суттєво, що відкриті дисипативні системи здатні не тільки продукувати нові дисипативні системи більш високої організації, але й спроможні періодично замінювати свої елементи подібними, що виявляється на рівні генераційних систем, пов'язаних як із зміною поколінь⁹⁴², так із мінливою динамікою освітніх систем. По-п'яте, відповідно до системного синергізму, особистість у педагогічному процесі розглядається як синергетична, соціальна система, що саморозвивається, сутність якої реалізується у процесі освоєння і виконання нею об'єктивних соціальних ролей. Нарешті, виховання тут розуміється як системно-соціальний процес людинознавства, коли суспільство розглядається як цілісна і синергетична виховна система, магістральним напрямом активності якої є формування гармонійно розвинутої особистості, готової і здатної виконувати об'єктивну систему соціальних ролей; основу виховання складає системний синергізм, що виявляється у взаємодії початків – психологічного синергізму особистості, синергізму досвіду і синергізму взаємодії педагога і вихованця, коли ефект виховання досягається не впливом, а синергетизмом виховної взаємодії⁹⁴³.

Взагалі, великі методологічні наслідки для педагогічної теорії і практики має висновок системно-синергетичної концепції щодо *ефекту виховання, який досягається не впливом, а синергетизмом виховної взаємодії*. При цьому, як пише український дослідник О.В. Киричук, педагогічну взаємодію можна вважати системоутворювальним елементом процесу виховання, а виховання – саморозвивальною відкритою системою, яка має полісуб'єктний взаєморозвивальний характер, коли у педагогічному процесі розвиваються не лише вихованці і самі суб'єкти виховного впливу, не тільки виховна діяльність,

⁹³⁷ 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.

⁹³⁸ Харитонов В. А. Синергетика и образование : перспективы взаимодействия / В. А. Харитонов, О. В. Санникова, И. В. Меньшиков // Антропологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 44-48.

⁹³⁹ Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма : Эвристический тезаурус / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 105 с.; Таланчук Н.М. Начала неоплатонизма / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1995. – 76 с.; 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.; Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32-41.

⁹⁴⁰ Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 88 с.

⁹⁴¹ Махно Ю.К. Системно-синергетический подход в курсе обществознания / Ю. К. Махно // Обществознание в школе. – 2000. – №4. – С. 55-62.; Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

⁹⁴² Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112-130.

⁹⁴³ Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32-41.

а й система особистої взаємодії, що є дещо більше, ніж сукупність окремих компонентів⁹⁴⁴. Це виявляє певні психолого-педагогічні умови реалізації синергетичного підходу у виховній діяльності педагога, які передбачають формування таких особистісних якостей вихованця, як психологічний синергетизм особистості, тобто психологічна готовність особистості до сприйняття та прийняття виховного впливу; здатність особистості вирішувати поставлені задачі, що залежить від її знань, переконань, звичок тощо, тобто від реального досвіду; синергетична контактна взаємодія педагога і вихованця, заснована на взаєморозумінні, взаємній довірі, згоді і співробітництві суб'єктів педагогічного процесу.

СЬОМИЙ НАПРЯМ. Гештальтосвіта. У контексті синергетичного підходу до педагогіки (який фокусується на системних властивостях нелінійних педагогічних систем) ми виокремлюємо *гештальтосвіту* (О.І. Вербицька, О.М. Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір та ін. – додаток А), 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 в 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 вперше вивчений К. Лоренцем. Цей дослідник на основі зазначеного феномену концептуалізував систему освіти як адаптивну модифікацію. Відповідно, з 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 чутливих етапів розвитку, де має місце докорінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем⁹⁴⁵. Чутливі періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації⁹⁴⁶ та виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає чутливою, 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.⁹⁴⁷

Зауважимо, що синергетичний підхід відкриває можливість якщо не прямого використання у педагогічній практиці, то хоча б обговорення та аналізу деяких нетрадиційних новітніх освітніх методів синергетичного спрямування, що активізує інноваційні процеси в освіті. Так, механізм дії гештальтосвіти можна зілюструвати методом "резонансного навчання", концептуалізованим науковцями США⁹⁴⁸. Метод резонансного навчання, який робить значний внесок у формування інноваційної педагогічної школи, полягає у використанні явища "системного резонансу": учнів класу розділяють на дві групи: "А" – ті, хто здатен навчатися швидко, і "Б" – ті, хто вчиться повільно. Вчитель проводить урок за певною темою з групою "А". Потім групи "А" і "Б" поєднуються і урок проводиться за

⁹⁴⁴ Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О.В. Киричук // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 33-40.

⁹⁴⁵ Грабар І. Г. Синергетика економічних систем : Навчальний посібник / І. Г. Грабар, Є. І. Ходаківський, О. В. Вознюк – Житомир : 2003. – 244 с. – С. 101-167.

⁹⁴⁶ 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.

⁹⁴⁷ Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П. М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – 240 с.

⁹⁴⁸ Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с. – С. 198-203.

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, знання, які засвоїла група "А", резонансним 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" (тут обмін ідеями відбувається на "резонансному" рівні). Потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидше.

ВОСЬМИЙ НАПРЯМ. Технологічна схема методологічного навчання. Синергетична методологія лежить в основі розробленої українським дослідником О.С. Руденком *технологічної схеми методологічного навчання* (яка передбачає такі його ланки: сприйняття й усвідомлення запитання → відповідь на нього, тобто створення нового знання за допомогою розуміння → застосування знання), що має замінити усталену *технологічну схему навчальної діяльності* (яка передбачає такі ланки: сприйняття → розуміння → запам'ятовування → відтворення → застосування → забування → повторення → екзаменаційне відтворення та застосування → остаточне поступове забування)⁹⁴⁹. Технологічна схема методологічного навчання, на думку її автора, постає синергетичною, оскільки, відповідно до синергетичної парадигми, все автентичне, відповідне природі людини є простим, а штучне, неприродне – ускладненим. Ось чому технологічна схема методологічного навчання є більш адекватною, ніж технологічна схема навчання, оскільки найпростіший, досинергетичний методології навчання (через запам'ятовування) відповідає найскладніша технологія, а безпосередній результат такого навчання надзвичайно низький.

Технологічна схема методологічного навчання фокусується на таких категоріях синергетичного підходу в педагогіці, як *відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток*, оскільки саме відкритість педагогічної системи передбачає актуалізацію зазначеного вище зворотного зв'язку у процесі навчальної діяльності: сприйняття і усвідомлення запитання змінюється зануренням у нього через відповідь на нього, тобто через створення нового знання за допомогою розуміння, що потім реалізується у зовнішній реальності через застосування здобутого знання.

ДЕВ'ЯТИЙ НАПРЯМ. Технологія імовірнісної освіти. Технологія імовірнісної освіти, теоретичний та практичний базис якої був розроблений російським педагогом О.М. Лобком, відповідає таким принципам синергетичного підходу в педагогіці як *хаотичність процесів, спонтанність, самодетермінація*. У цьому сенсі дана технологія може вважатися однією з найбільш "синергетичних" освітніх технологій, оскільки синергетика вивчає динамічні процеси, що найчастіше мають імовірнісний характер⁹⁵⁰.

Суть цієї технології полягає в тому, що діти (5-6 років), які ще не вміють читати і писати, у процесі своєї навчально-ігрової діяльності виробляють вербальну продукцію, що спочатку записується вчителем на дошці. Таким чином, емоційно-образний аспект навчально-ігрової комунікації одержує реалізацію в знаковому вигляді. При цьому дані знаки (слова) сприймаються дітьми як цільні знакові сполучення, без дроблення їх на окремі елементи (букви). Згодом діти навчаються і самі виражати себе на письмі. Таким чином, абстрактно-логічний аспект культури починає вивчатися дітьми на підставі цілісних знакових комплексів, що відповідає правопівкульовій стратегії обробки інформації, яка домінує в дітей цього віку. При цьому спостерігається синергійне "сплавлення" знакового й образного аспектів комунікації. Крім того, усна вербальна продукція дітей, занурена в ауру образів, відразу ж одержує лівопівкульову проекцію, абстрактним чином реалізується, що сприяє функціональному синтезові півкульових стратегій обробки інформації і вихід на цілісний (творчий) рівень психічної діяльності. Саме ця обставина, на наш погляд, і визначає ефективність розглянутої технології.

Вона іменується імовірнісною тому, що спирається на фундаментальний принцип самого життя, у якій кожна подія відбувається з певним ступенем невизначеності (імовірності). Тому потенційні можливості дитини реалізуються в житті так, що ні вона сама, ані хто-небудь інший не може спрогнозувати результат, а в навчальному процесі (на уроці) не можна повністю спрогнозувати ті моменти, у яких відбувається "зустріч" дитини з культурою. При цьому затверджується принцип "множинності істин" і право дитини на особистісно-індивідуальну траєкторію в навчальному процесі. Тут, як пише О.М. Лобок, заперечується тверда плановість уроку, передбачається допущення певної імовірності тих або інших подій у ньому.

Метод О.М. Лобка не виник на порожньому місці, він ґрунтується на результатах розвитку психолого-педагогічної науки. Ще в 30-х рр. ХХ в. Л. С. Виготським була висловлена думка про генетичну спільність гри, жестів, малювання і письмової мови. С. Френе реалізував цю ідею на практиці, виступаючи проти розщеплювання письмової мови на окремі операції і їх відпрацювання. Такому підходу він протиставляє засвоєння письмової мови за допомогою твору "вільних текстів", тобто семантично закінчених висловів. У школі С. Френе написані учнями "вільні тексти", які розмножувалися шкільною друкарнею, що обслуговується самими учнями, ставали предметом різних дій – редагування,

⁹⁴⁹ Руденко О. С. Освіта на межі тисячоліть : природа кризи і стратегія реформи / О.С. Руденко // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С.7-13.

⁹⁵⁰ Лобок А. Вероятностное образование : екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии. –1997. – №3. – С. 12–24.

лексичного аналізу, граматичного розбору, стилістичної оцінки. Словесна творчість розглядалася С. Френе як основний засіб пізнання світу, головний шлях входження дитини в людську культуру. Відтак, процес привласнення дітьми людської культури був глибоко особистісним, а письмову мову С. Френе помістив після малювання і визначив її місце в генетичній лінії розвитку символічних і знакових засобів. У книзі "Натуральні методи в сучасній педагогіці" він пише: "Від вільного виразу за допомогою малювання і усної мови до виразу за допомогою вільних текстів – ось магістральний шлях розвитку знакової діяльності дитини".

Чудовий досвід розвитку дитячої мови за допомогою літературної творчості був проведений Дж. Родарі, який в книзі "Граматики фантазії" розповідає про способи залучення дітей до словесної творчості. Діти, що навчалися у Дж. Родарі, досягали високого мовного потенціалу, оскільки спілкування між учнями під час твору було інтенсивним і воно перебігало в природних умовах.

В. О. Сухомлинський в своїй "школі радості" також культивував дитячу словесну творчість. Великий педагог писав: "Я не уявляю навчання в школі не тільки без слухання, але і без створення казок". Письмова мова вводиться їм в широкий (синергетичний) контекст символічної діяльності, такої, як малювання, музика. Багаторічна практика переконала В. О. Сухомлинського, що "музика, уява, фантазія, казка, творчість – це доріжка, йдучи якою, дитина розвиває свої духовні сили".

Подібним же чином і М. Монтесорі винайшла свою методику введення дітей в культуру письмової мови. М. Монтесорі, обережно готуючи дітей до розуміння того, що за допомогою букв можна відобразити свою думку і повідомити її іншій людині, створювала ігрові ситуації, в яких спілкування велось за допомогою коротких текстів, написаних на картках. Їх зміст був різноманітним і відповідав віку дітей. Така письмова мова розглядалася дітьми як мотивований засіб спілкування.

Подальший розвиток технології імовірнісної освіти, який здійснюється А.Г.Шевцовим та ін., дозволяє глибше зрозуміти її особливості у контексті реалізації навчального процесу, який за цією технологією означає: 1) мистецтво вчителя – не стільки дотримуватися покрокових дидактичних інструкцій, скільки утримувати широкий культурний простір під час діалогу з розмаїттям дитячих думок; 2) орієнтацію на метод спроб та помилок, перебір випадкових варіантів, метод угадування (пошуку) істини; 3) врахування невичерпної гами можливостей навчального процесу⁹⁵¹.

ДЕСЯТИЙ НАПРЯМ. Синергетична концепція естетичного виховання. Синергетична концепція естетичного виховання⁹⁵² фокусується на такій категорії синергетичного підходу в педагогіці, як *відкритість (дисипативність) педагогічних систем*. Її актуальність впливає з того, що зараз прогресує тенденція духовного зубожіння, відсутність ціннісної стабільності, піклування лише про власні потреби й інтереси, які є досить нестійкими і часто не відповідають системі загальнолюдських цінностей. У той час як, відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної середньої освіти, метою освітньої галузі "*Естетична культура*" є формування в учнів системи естетичних цінностей як інтегральної основи світогляду, розвиток мистецьких умінь та компетентності, здатності до художньо-творчої самореалізації та виховання потреби в духовному самовідновленні.

Синергетична концепція естетичного виховання базується на загальнофілософському припущенні, що все розмаїття життєвих цінностей людства концентрується навколо фундаментальної тріади: *Істини, Добра, Краси*. Кожен з елементів даної тріади являє собою специфічний спосіб осягнення й освоєння світу людиною. *Пізнання Істини* передбачає використання когнітивного способу відображення світу, у спектрі якого світ кристалізується як доцільна, розумна сутність. *Прагнення до Добра* включає в роботу аксіологічні (етичні) ресурси психічної діяльності, спрямованої на моральне освоєння світу. *Осягнення Краси* передбачає відображення світу в сфері перцептивно-афективного, естетичного поля сприйняття дійсності людською істотою.

Як пише П.Ю. Саух, ще древнім мислителям було зрозумілим, що в реальному житті людина осягає й освоює саму себе і навколишній світ у єдності Істини, Добра і Краси; результатом такого осягнення є в ідеальному плані – світогляд (система цінностей), а в матеріально-фізичному – поведінка і діяльність (праксеологія). Дане положення про єдність Істини, Добра і Краси актуалізується у вигляді синергетичної (цілісної, холістичної) освітньої парадигми, що розглядає в нерозривній єдності всі перераховані вище складові життєвої активності людини. Тому осягти Красу людина не може поза збагненням Істини і Добра, що, в остаточному підсумку, конститує ціннісно-світоглядний та діяльнісно-поведінковий аспекти людського самовираження і самореалізації, які щільно взаємопов'язані й потенціюють один одного.

⁹⁵¹ Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

⁹⁵² Долженко О.В. Единство культуры и творческий характер образования / О. В. Долженко // Синергетика и образование. – М. : Изд. "Гнозис", 1997. – С. 177-186.; Дутчак У.В. Естетичне виховання особистості в системі мистецької освіти : сучасні наукові підходи // 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. 156-159.; 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.

У рамках синергетичної концепції естетичного виховання розробляється система методів і рекомендацій, спрямованих на синергізацію естетичного виховання й навчання в плані його компонентів (когнітивного, перцептивно-афективного, ціннісно-світоглядного і діяльнісно-поведінкового) і змісту (музичний, образотворчий, синтетичний, тобто хореографічний, аспекти). Таким чином, тут наявний *синергетичний підхід до розкриття обдарованостей та формування таланту, що здійснюється на основі синергії окремих особистісних складників, якостей, новоутворень, які потенціюють, підсилюють одна одну.*

Таблиця 3.5

АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИНЕРГЕТИКИ

ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИНЕРГЕТИКИ	ВІДПОВІДНІ ЗАСАДАМ АСПЕКТИ Й НАПРЯМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИНЕРГЕТИКИ	ПРИНЦИПИ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЦІ (ВІДПОВІДНІ КРИТЕРІАЛЬНІ ОЗНАКИ ВИЯВЛЕННЯ СИНЕРГЕТИЧНИХ РЕСУРСІВ ПЕДСИСТЕМ)
Парадигмальні засади	Постмодерністська парадигма децентричного педагогічного процесу	<i>Імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ</i>
	Системно-синергетична концепція освіти	<i>Природна самоорганізація, самодетермінація педагогічних об'єктів, їх невірнісноважена динаміка, відкритість, нелінійність</i>
	Гештальтосвіта як освітня парадигма	<i>Природна самоорганізація, самодетермінованість та цілісність педагогічних об'єктів</i>
Діяльнісні засади	Синергетичний напрямок педагогіки креативності	<i>Хаотичність процесів; відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток; нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів; імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ</i>
	Синергетичний напрямок навчально-виховної діяльності	<i>Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів, їх хаотичність, відкритість, нелінійність, саморозвиток, атракторність.</i>
Ціннісно-мотиваційні засади	Синергетична концепція актуалізації мотиваційних механізмів	<i>Відкритість педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінація, атракторність.</i>
	Ціннісно-синергетичний підхід в освіті	<i>Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів</i>
Дидактичні засади	Технологічна схема методологічного навчання	<i>Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток</i>
	Технологія імовірнісної освіти	<i>Хаотичність процесів, спонтанність, самодетермінація</i>
	Синергетична концепція естетичного виховання	<i>Відкритість (дисипативність) педагогічних систем</i>

На рівні змісту естетичного виховання пропонується поєднати в одному предметі вивчення музичного, образотворчого і хореографічного аспектів (що реалізується як євритмія у традиції Вальдорфської школи), коли, наприклад, образ образотворчого мистецтва сприймається в його переломленні через музику і рух ⁹⁵³. На рівні компонентів естетичного виховання пропонується їх синергізація (як це має місце у педагогічній системі М.П. Щетиніна). Реалізація зазначеного вище у когнітивній сфері вихованців передбачає приведення до гармонії правопівкульової (конкретно-образної) і лівопівкульової (абстрактно-логічної) стратегій переробки інформації людиною (як це має місце у педагогічній системі В.Ф. Шаталова) ⁹⁵⁴. Реалізація зазначеного вище у перцептивно-афективній сфері

⁹⁵³ Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика : Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.

⁹⁵⁴ Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.; Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

вихованців (інтеграція компонентів сенсорної системи⁹⁵⁵) передбачає завдання з розвитку до рівня синестезії трьох сенсорних каналів, або систем (одна або дві з яких зазвичай займають позицію домінуючих) – аудіальної, візуальної і кінестетичної – з метою приведення цих систем до стану провідних, домінуючих (це реалізується у техніках нейро-лінгвістичного програмування⁹⁵⁶). *Синергізація ціннісно-світоглядної сфери* передбачає занурення учнів в ауру поліваріантного світогляду, що породжує толерантність до різних ціннісних орієнтацій і відповідає принципові багатомірності Істини (гуманістична психологія). *Синергізація діяльнісно-поведінкової сфери* вихованців передбачає розширення рольового репертуару учнів, що дозволяє їм успішно виконувати різні соціальні ролі і виявляти активність у руслі різних стилів соціально-рольової діяльності⁹⁵⁷.

Зазначені десять підходів до аналізу педагогічної думки з використанням методологічного апарату синергетики можна кваліфікувати як аспекти педагогічної синергетики, які ми репрезентуємо у таблиці 3.5.

Логіка становлення педагогічної синергетики в контексті розгортання вітчизняної педагогічної думки в другій половині ХХ століття, яка простежується у хронологічному списку наукових праць, поданому в додатку А, набуває такого вигляду (таблиця 3.6):

Таблиця 3.6

**СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИНЕРГЕТИКИ У СФЕРІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
СИНЕРГЕТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Етапи, аспекти й напрямки розвитку педагогічної думки синергетичного спрямування	Хронологічні рамки	Найбільш визначні дослідники
Перший етап. Передумови педагогічної синергетики: джерела парадигми системного мислення	Перша пол. ХХ ст.	
• Загальна організаційна наука	1913-1917	А.А. Богданов
• Загальна теорія систем	1945	Л. Берталанфі
• Кібернетика	1948	Н. Вінер
• Праксеологія	30-40 рр.	Т. Котарбінський
Другий етап. Розвиток парадигми системного мислення, становлення синергетичної парадигми пізнання світу.	Сер. 30-х – поч. 80-х років	Б.Г. Ананьєв, Я.А. Мамонтов, В.М. Садовський, Є.Г. Юдін, М.С. Каган, А.М. Аверьянов, А.І. Уємов, С.П. Курдюмов
Третій етап. Становлення системно-структурного підходу до організації навчання, виховання, діяльності як передумова поширення синергетичної парадигми	60-70-ті рр.	Т.О. Ільїна, М.С. Каган, М.В. Кузьміна, В.П. Беспалько, Є.Г. Юдін
Четвертий етап. Імплікації системно-структурного підходу в педагогіці та психології у контексті аналізу проблем самоорганізації, самоврядування, педагогічної інтеграції	1989-1992	А.В. Непомнящий, В.Г. Захарович, В.С. Безрукава, М.К. Чапаєв, В.Д. Іванов, В.П. Беспалько
П'ятий етап. Кристалізація теоретико-методологічних засад педагогічної синергетики, що постали її аспектами (становлення педагогічної синергетики)	1992-2001	В.І. Аршинов, І.В. Єршова-Бабенко, М.М. Таланчук, В.Г. Буданов, О.П. Князева, В.В. Маткін, В.С. Лутай
• Системно-синергетична концепція педагогіки	1993-1999	М.М. Таланчук
• Синергетичний підхід до навчально-виховної діяльності, системно-функціональна теорія навчальної діяльності	1993-1999	М.М. Таланчук, А.Г. Шевцов
• Синергетична концепція актуалізації мотиваційних механізмів.	Поч. 90-х рр.	В.А. Петровський, Д.Б. Богоявленська
• Гештальтосвіта	Поч. 90-х рр.	О.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір
• Педагогіка креативності синергетичного спрямування	Поч. та сер. 90-х рр.	Ю.В.Шаронін О. І. Бочкарьова

⁹⁵⁵ Дутчак У.В. Естетичне виховання особистості в системі мистецької освіти : сучасні наукові підходи // 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. 156-159.

⁹⁵⁶ Бэндлер Р. Трансформейшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза / Р. Бэндлер, Дж. Гриндер. – СПб, 1995. – 317 с.; Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О. Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43-49.

⁹⁵⁷ Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К. : Наукова думка, 1994. – 207 с.

• Технологічна схема методологічного навчання	Сер. 90-х рр.	О.С. Руденко
• Технологія імовірнісної освіти	Сер. 90-х рр.	О.М.Лобок
• Ціннісно-синергетичний підхід	Кінець 90-х рр.	В.В. Маткін, В. Г. Риндак
• Постмодерністська парадигма децентричного педагогічного процесу	Кінець 90-х рр.	В.А. Кушнір, М. І. Романенко, А.Г.Шевцов
• Синергетична концепція естетичного виховання	Кінець 90-х рр.	М. В. Федул, О. В. Вознюк
Шостий етап. Активізація педагогічної синергетики	2001	М.А. Весна, А.В. Євтодюк, В. С. Лутай, В.В. Маткін, К.В. Корсак та ін.

Таким чином, викладений вище аналіз вітчизняної педагогічної думки синергетичного спрямування другої половини ХХ століття засвідчує про те, що синергетичний підхід все більш утверджується у колах вітчизняних педагогів-синергетиків та отримує все більш глибоку та витончену наукову рефлексію в педагогічній теорії та практиці.

3.5. АНАЛІЗ ІМПЛІЦИТНИХ СИНЕРГЕТИЧНИХ АСПЕКТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

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, вирішення 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'єктного спілкування один з одним⁹⁵⁸.

Будь-яка педагогічна система певною мірою виявляє синергетичні аспекти, що відбивається 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

⁹⁵⁸ Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с. ; Бех І.Д. Гуманістична педагогіка : перипетії становлення / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – Т. 4. – № 2. – С.120-123.; Бех І. Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О.В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.; 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.; Буданов В.Г. Трансдисциплінарне 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.

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, відстоюючи принцип природовідповідності ("спорідненості") виховання, зазначав, що природа є витоковою причиною і пружиною, що саморухається⁹⁵⁹.

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, в 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 розвинуто 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*" пише 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*⁹⁶⁰.

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-трудову діяльність (атмосфера тотальної взаємодії й спілкування всіх з усіма) і постійно змінювали одну з основних рольових 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, вихований 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).

Діяльність вихованців спрямовувалася своєрідними аттракторами – "системою 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 домінанти 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.

⁹⁵⁹ Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди /За ред. О. Г. Дзевєріна. – К. : Вища школа, 1972. – 272 с. – С. 33.

⁹⁶⁰ Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с. – С. 5.

"Метод вибуху", яким користувався А.С. Макаренко, можна вважати цілком синергетичним. Цей метод був нічим іншим як методом "біфуркаційного впливу", що здійснюється у фазовому стані чутливої 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 настанови⁹⁶¹.

Ми розглянули деякі класичні педагогічні системи, в яких актуалізуються синергетичні принципи, що містяться тут латентно та виявляються завдяки їх аналізу за допомогою аналітичного методу – синергетичного підходу. Зазначені системи органічним чином інтегровані в *тенденції розвитку вітчизняної освіти й педагогічної думки* у другій половині ХХ століття. Розглянемо ці тенденції, які знаходять конкретизацію в певних педагогічних парадигмах та напрямках. Зазначимо, що *завданням нашого дослідження не передбачалось дати їх вичерпний хронологічний та змістовний аналіз. Ми орієнтувалися на демонстрацію синергетичного підходу як методу аналізу цих парадигм та напрямів.* Однак, наш аналіз спрямовується на системну повноту опису динаміки розвитку педагогічної думки, що дозволяє за умов залучення певних дослідницьких ресурсів доповнювати цю систему новими елементами.

1. ПЕРША ТЕНДЕНЦІЯ пов'язана із кризовим станом сучасної освіти, яка увійшла у критичний стан свого розвитку. Хронологічні межі: остання чверть ХХ століття. Загальна криза системи освіти в кінці ХХ століття характерна для різних країн. По-перше, це криза 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 розвитку⁹⁶².

Цей процес набуває глобального масштабу. Як пише І.С. Кон, у всіх країнах соціологи та економісти констатують колосальний розрив між зростаючою вартістю освіти (подовження термінів 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 особистості⁹⁶³.

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 сформувати у школярів знання, але навіть надсучасні знання, як би міцно вони не були засвоєними, не народжують особистість, не формують у школярів систему ставлень та переконань⁹⁶⁴.

Слід зазначити, 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 чином⁹⁶⁵.

Глобальна криза класичної моделі і системи освіти спонукала до розробки нових фундаментальних педагогічних ідей⁹⁶⁶, сприяла певному пробудженню національної самосвідомості, про що свідчить

⁹⁶¹ 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.

⁹⁶² Кремень В.Г. Україна : шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації / В. Г. Кремень, В. Ткаченко. – К. : Др.Ук. – 1998. – 446 с.; Кремень В. Г. Зміст освіти і дидактична стратегія / В. Г. Кремень // Учителю. – 1999. – № 11-12. – С. 30-35.; Саух П.Ю. ХХ століття. Підсумки / П.Ю. Саух. – Київ-Рівне, 2001. – 184 с.

⁹⁶³ Кон І. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с.

⁹⁶⁴ Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.

⁹⁶⁵ Наніванська В.Т. Анатомія репресивного свідомості (як створювалась українська школа) / В.Т. Наніванська // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С.47-53.

⁹⁶⁶ Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи / А. Гофрон. – К. : Вища школа,

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, 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. Пригожиным⁹⁶⁷.

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-знаннявий тип освіти; 2) соціокультурною (культуроконтекстною) та індивідуально-особистісною зумовленістю формування (і прояву) людини та безлико-імперативними методами навчання та виховання; 3) безперервною зміною змісту, зростаючим обсягом знань і незмінним лінійно-сукцесивним характером базових інформаційних технологій освіти⁹⁶⁸. 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 поступу⁹⁶⁹.

Зазначений кризовий процес означає *зміну освітньої парадигми*, що, 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)⁹⁷⁰. Нова освітня парадигма постає своєрідним атрактором освітньої системи, а мета освіти при цьому зосереджується на поєднанні індивідуального та соціального аспектів людського розвитку.

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 революції⁹⁷¹.

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 *синергетичні механізми її подолання*. Ці механізми знаходять реалізацію в таких освітніх імперативах:

1. Повернення до ідей та принципів природовідповідності освіти (В.В. Кумарін).
2. Перехід до культуротворчої орієнтації освіти, яка приходить на зміну консервативній "знанняєцентричній" (унітарній) та культурознавчій освітнім парадигмам (А.П. Валицька).
3. Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів (І.Н. Сіземська, Л.І. Новікова).
4. Рух освіти до "нового педагогічного мислення", "нової педагогіки" завдяки подоланню авторитарного характеру освітньої галузі (В.В. Давидов).

2003. – 300 с.

⁹⁶⁷ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.; 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.

⁹⁶⁸ Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103-115.

⁹⁶⁹ 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.

⁹⁷⁰ Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы. – М.: Просвещение, 1997. – 99 с.; Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103-115.

⁹⁷¹ 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.

5. Орієнтація освітньої галузі на людиномірні, світомірні пріоритети (Г.П. Васянович, В.Г. Кремень, П.Ю. Саух, В.С. Стюпін).

6. 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, системності та варіативності мислення та ін.⁹⁷²).

7. 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, ціннісно-світоглядного та інформаційно-дескриптивного аспектів, що породжує фрагментарність бачення реальності, призводить до деформацій в світогляді людей.

8. Подолання догматизму прорадянської педагогіки, оскільки кризовий стан освіти в Україні певним чином зумовлюється й 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 характеру⁹⁷³.

9. 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.

10. Моделювання процесів трансформації освітніх систем має здійснюватися за умов вибухового оновлення масиву культури (що детермінує людську діяльність).

11. Зміна змісту освіти у напрямі його *синергізації* (Л.Я.Зоріна), *утвердження принципово нової синергетичної парадигми освіти* (І.В. Єршова-Бабенко, А.В. Євтодюк, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, А.Ф. Лисенко, В.С. Лутай та ін.).

12. 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.

13. Впровадження прогресивних освітніх парадигм як один із напрямів подолання кризового стану сучасної освіти. Одна з таких парадигм фокусується саме на кризових, трансформаційних процесах, що відбуваються в освіті. Йдеться про *критично-креативну (трансформаційну) освітню парадигму*, доповнену 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) впровадження активної та діяльнісної 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;

⁹⁷² Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 203-257.

⁹⁷³ Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Школяр. – 1997. – 151 с.; Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акд. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.

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, 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 (синергійна відкритість світу).

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 XXI 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.

Слід зазначити, що перша тенденція розвитку освіти, яка пов’язана із її входженням в кризовий стан, має своїм наслідком розгортання парадигмальної освітньої революції як процесу докорінної трансформації освітніх систем та постає, як атрактор, *наскрізною*. Це певним чином позначається на інших тенденціях розвитку сучасної освіти.

ДРУГА ТЕНДЕНЦІЯ. Входження світового ладу в інформаційний стан, глобалізація сучасної освіти. Хронологічні межі: остання чверть XX століття.

Сучасна криза освіти, що виявляє синергетичну тенденцію до актуалізації нових освітніх парадигм, знаходить втілення у *концепції інформаційного суспільства* (що розвивається на тлі комп’ютерної революції), яке, як вважає Й. Масуда, йде на зміну сучасному індустріальному суспільству, кристалізуючи при цьому нові реалії – глобалізм, який тут розуміється як гармонійний симбіоз людини і суспільства⁹⁷⁴. Цей процес пов’язаний із динамічним розвитком сучасного світу, його інформатизацією та технологізацією. Він позначився на поширенні таких освітніх парадигм та напрямів глобалізаційно-інформаційного спрямування, як *безперервна освіта, педагогічна інноватика, модульно-технологічний підхід до навчальної діяльності*.

1. Парадигма безперервної освіти.

Наприкінці 70-х років XX століття у найрозвиненіших країнах світу виявляється тенденція узгодження трансформації освіти із динамікою розвитку сучасної цивілізації, коли означився перехід від класичної моделі освіти (здобуття освіти у першій половині життя) до *безперервної освіти впродовж життя*, що дозволяє особистості гармонійно інтегруватися у сферу освітніх та інтелектуальних ресурсів. У цьому праксеологічному освітньому просторі розвиваються й *системи моніторингу*, які можуть розумітися як системи збирання, аналізу та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз подальшого розвитку.

Актуалізація системи безперервної освіти була зумовлена загальною кризою системи освіти в кінці XX століття, характерною для різних країн. У цілому, безперервна освіта виражає освітню тенденцію до актуалізації гнучкої відкритої освітньої системи, здатної постійно самооновлюватися та саморозвиватися відповідно до вимог сучасної цивілізації, що виявляє синергетичний зміст безперервної освіти.

Важливо також зазначити, що безперервна освіта може трактуватися як процес створення нових систем та їх чергування, що вписується у синергетичне розуміння розвитку систем. Так, безперервна освіта може передбачати завершеність освіти на кожному рівні підготовки до професійної діяльності, коли завершеність забезпечує, з одного боку, рівень професійної компетентності, необхідної для активного вступу в трудову діяльність, з іншого, – створення стійкої потреби надалі у професійному удосконалюванні.

Розвиток безперервної освіти реалізується на шляху поширення *компетентнісної освітньої парадигми*. Компетентність можна розуміти як ступінь соціально-психологічної, особистісної зрілості людини. Суттєво, що важливими у структурі компетентності є взаємозв’язок знань, умінь та навичок, їх інтеграція у площині досвіду та практичних дій, а також і система ціннісних орієнтацій, професійних намірів, професійних якостей, які роблять людину певним зразком для наслідування у певному професійному колі. Завдяки такій інтегральній характеристиці компетентність (що інтегрує як загальножиттєві, так і вузькопрофесійні якості) виявляє синергетичні риси, а її розвиток пов’язується із довгостроковими перспективами формування професійних й загалом життєвих якостей людини, що виявляє актуальність реалізації безперервної освітньої парадигми.

Однією із особливостей розвитку неперервної освіти в Україні в кінці XX століття, коли вона стала суверенною та незалежною державою, є розгортання процесів трансформації національного освітнього простору за умов актуалізації непланової економіки та відкритого суспільства. Це зумовило й процес відкриття вітчизняної системи освіти світові, що позначається й на розвитку безперервної освіти, яка, на

⁹⁷⁴ Масуда Й. Комп’ютопія / Й. Масуда // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 6. – С.36-50.

наш погляд, є найбільш виразним відбитком синергетичної парадигми, оскільки саме за умов безперервної освіти система освіти стає повною мірою відкритою, що відкривається світові: 1) у часі (освіта протягом всього життя); 2) просторі (глобалізація); 3) та русі (дистанційне навчання як один із головних механізмів реалізації неперервної освіти).

Отже, концепція безперервної освіти реалізується за умов та на тлі *глобалізації сучасної освіти*, що передбачає універсальність і цілісність як головних принципів, створює благодатний ґрунт для синтезування як освітніх систем, так і всіх аспектів гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, у даний час можна з упевненістю говорити про посилення тенденцій глобалізації, інтернаціоналізації, уніфікації освіти (Болонська декларація), про збільшення питомої ваги її міжнародної складової, зокрема, під впливом глобалізації економіки, розвитку сучасних глобальних інформаційних мереж⁹⁷⁵. Тому провідна стратегія глобалізації освіти виявляється у її дистанційних аспектах. Суттєво, що дистанційна освіта (як один із важливих проявів процесу *глобалізації в освітній сфері та швидкого розвитку інформаційного суспільства, розгортання так званого інформаційного буму*) є наслідком об'єктивного процесу інформатизації та постає однією з найбільш перспективних й інтегральних форм навчання і розвитку людини, які активно поширюються в світі та, зокрема, в Україні, що виявляє актуальність реалізації цілісно-синергетичного принципу організації навчання та синергійної взаємодії учасників навчально-виховного процесу⁹⁷⁶.

Але входження України у глобалізаційний стан сучасного світового ладу передбачає процес узгодження системи освіти України із загальноцивілізаційними процесами демократизації й гуманізації освіти, інтеграцію в загальноєвропейський, та світовий освітній простір, вироблення принципово нової моделі освітнього процесу, яка кристалізується за умов глибинних змін у духовній культурі української нації, в сфері соціальних та освітніх процесів в Україні. Це означає певну *синергізацію української освіти*, про що свідчить відповідна законодавча база освіти (закони: "Про мови в Україні", "Про освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту"; "Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття)"; "Лісабонська конвенція про взаємовизнання кваліфікацій у галузі вищої освіти"; "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті")⁹⁷⁷.

Як пише А.В.Євтодюк, розпочався унікальний процес *трансформації української освіти*, який передбачає збереження можливостей, відкритих науково-технічним прогресом, і повернення людині природних каналів взаємодії з Космосом, з Природою, з іншими людьми. Це дозволить віднайти той інформаційний еталон, який забезпечить живе, об'ємне знання людині, необхідне для гармонії з Усесвітом.

Однак зазначений процес був помітним на тлі економічних та освітніх проблем останньої декади ХХ століття: поглиблення невідповідності сьогоденним запитам програм підготовки спеціалістів, які є часто застарілими і пристосованими до потреб замкненої економіки; невідповідність наявної структури загальної середньої та вищої освіти потребам ринкової економіки; зменшення, недостатність та нестабільність фінансування системи освіти; непридатність знань та умінь, отриманих в системі освіти та професійної підготовки, для застосування у ринковій економіці; неповноцінність механізмів контролю і відсутність гарантій якості освіти; посилення тенденції нерівноправності в отриманні освіти⁹⁷⁸.

З позиції синергетики означені проблеми трансформації системи освіти України й досі характеризуються, поряд із відкритістю та демократизмом, певними рисами радянської освіти, догматизмом. Синергетична відкритість освіти України, поєднання в ній сучасних та ретроспективних тенденцій ініціює усвідомлення фундаментального пріоритету освіти – звернення до народної педагогіки як вічного й невичерпного джерела педагогічної науки; надання повного доступу до всіх

⁹⁷⁵ Животовская И.Г. Глобализация и образование : институциональный и экономический аспекты / И.Г. Животовская // Глобализация и образование. – М., 2001. – С. 12-22; Зарецкая С.Л. Международная составляющая современного высшего образования / С.Л. Зарецкая // Глобализация и образование. – М., 2001. – С. 22-28; Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Л.Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 5-9.

⁹⁷⁶ Кашицин В.П. Дистанционное обучение в высшей школе : модели и технологии / В. П. Кашицин. – М. : Центр информатизации Минобразования России, 1999. – 42 с. ; Корсунська Н.О. Дистанційне навчання : підходи до реалізації / Н.О. Корсунська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : 36. наук. праць. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 29-32. ; Кошманова Т. С. Світова комп'ютерна мережа у професійній підготовці вчителів / Т. С. Кошманова. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2003. – 200 с.; Московцев Н. А. Технологические проблемы организации дистанционного обучения / Н. А. Московцев // Открытое образование. – 2001. – № 6. – С. 50-54.; Нейматов Я. М. Акмеологические основы дистанционного образования государственных служащих : автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. – 13.00.04 "Теория и практика профессионального образования" / Я. М. Нейматов. – Москва, 2001. – 25 с. ; Українська система дистанційного навчання UDL System [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : // <http://www.udl.org.ua>; Хуторской А. В. Дистанционное повышение квалификации педагогов / А. В. Хуторской // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 165-173.

⁹⁷⁷ Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХ століття) – К. : Райдуга. – 1994. – 61с.; Андрущенко Т.В. Вища освіта як сфера міжнародного співробітництва і фактор інтеграції України у європейську спільноту / Т.В. Андрущенко // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар, 22 листопада 2000 року. 36. наук. праць. Вип. 3 / За ред. В.П. Андрущенка. – К. : Знання. – 2000. – С. 389-392.; Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.

⁹⁷⁸ 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.

найкращих пластів вітчизняної й зарубіжної педагогічної культури; ґрунтовна обізнаність із вершинними здобутками української педагогічної думки до часу більшовицького перевороту; розкриття асиміляційної суті, міфів і реальності тоталітарної педагогіки; повсюдне розгортання науково-пошукових дій та експериментальної роботи з метою створення новітньої української педагогіки й визначення сучасних технологій; творче використання кращих досягнень зарубіжних учених; визначення раціонального поєднання педагогічної науки і практики; подолання суперечностей між тоталітарною закомплексованістю й українобудівничим мисленням в педагогіці⁹⁷⁹.

Синергетична відкритість освіти України зумовлює також і розробку певних *синергетичних підходів до трансформації освіти*, які полягають у побудові нових інтегральних курсів та міждисциплінарних зв'язків (В.М. Смирнов, Н.О.Талалуєва, Н.В. Шубелка та ін.), метою яких є взаємопроникнення знань з різних дисциплін, формування нового знання зі своїми властивостями, що передбачає роботу в таких педагогічних напрямках:

- розробляється концепція профільної диференціації освіти, яка спрямована на пошук методичного вдосконалення змісту освіти (В.Г. Болтянський, Г.Д. Глейзер, В.В. Гузеев, П.І. Сікорський);

- поширюється процес комп'ютеризації освіти, який постає техніко-методичним засобом зміни традиційного характеру інформаційних процесів в освіті (В.Ю. Биков, В.І. Луговий, Л.М. Нісінчук, О.С. Падалка, П.В. Стефаненко та ін.);

- розвивається медіапедагогіка (як галузь педагогічної науки, поряд із музичною, музейною, хореографічною, театральною та ін. галузями), яка вивчає процеси соціалізації, виховання, навчання і розвиток особистості медійними засобами;

- значна увага приділяється пошуку нових методів навчання (А.М. Алексюк, Н.М. Верзилін, М.І. Махмутов та ін.)⁹⁸⁰.

2. Педагогічна інноватика (інноваційна освіта).

Важливим аспектом розвитку освітніх процесів, що знайшли відображення у царині педагогічної думки другої половини ХХ століття, стала поява у кінці 90-х років категорії "*педагогічна інновація*", що виражає дещо нове в освітній сфері та втілює синергетичний стан відкритості освітньої системи зовнішньому світові.

Поняття "інновація" вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення важливого чинника розвитку культур, процесу трансфера (лат. *transfere* – переносу, переміщую), тобто проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття цією культурою нових, не властивих їй раніше якостей. Зазначене поняття, на наш погляд, є цілком синергетичним за змістом, оскільки виражає явище системної єдності, яка об'єктивно постає дещо новим⁹⁸¹.

Як предмет педагогіки педагогічна інноватика є достатньо молодого наукою. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій засновані в 60-х роках ХХ столітті і мають яскраво виражений прикладний характер. Педагогічні інноваційні процеси виявилися предметом наукових досліджень в кінці 50-х років ХХ століття, а в кінці століття такі дослідження почали з'являтися у сфері вітчизняної педагогічної думки. Виділилася особлива сфера наукового знання – "*педагогічна інноватика*", що вивчає процеси розвитку школи, пов'язані із створенням нової практики освіти⁹⁸².

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, нова педагогіка, яка створюється в даний час, має характерну ознаку – інноваційність як здатність до оновлення, відкритість новому.

Зазначена освітня парадигма знаходила утвердження через виникнення в СРСР *авторських інноваційних шкіл* в кінці 80-х рр. ХХ сторіччя. У цей період "інноваційними" називали створювані гімназії і ліцеї як альтернатива єдиній радянській "середній загальноосвітній політехнічній школі", а також школи, що реалізовували відомі і поширені за кордоном педагогічні системи. Діяльність інноваційних авторських шкіл будується на основі психолого-педагогічних і (або) організаційно-управлінських концепцій, розроблених певним автором або авторським колективом, а відмінною рисою таких шкіл є їх створення на основі спеціального розробленого оригінального, творчого ("авторського") проекту, оскільки, як вважає В. Ф. Паламарчук, новація є результатом (продуктом) творчого пошуку особи або

⁹⁷⁹ Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Школяр. – 1997. – 151 с.; Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 1993. – №8. – С.53-61.

⁹⁸⁰ Шубелка Н.В. Трансформація освіти як явища сучасної культури (філософський аналіз) : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. – 09.00.10. "Філософія освіти" / Н. В. Шубелка. – Київ, 1998. – 17 с.

⁹⁸¹ Гільбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початку нового дослідницького / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 156 с.; Кларин М.В. Инновации в обучении : Метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.; Перспективні освітні технології : Науково-методичний посібник / За ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.; Шилова Л.Н. Развитие инновационного образования : теория и практика : (На примере Нижегородского региона) : автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. – 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Нижегород. пед. ун-т. / Л. Н. Шилова. – Н.Новгород, 1995. – 16 с.

⁹⁸² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвідав, 2004. – 352 с.; Сластєнин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластєнин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 235 с.; Пригожий А. Й. Нововведения : стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А.Й. Пригожий. – М., 1989. – 234 с.

колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці –інновацію як результат породження, формування і втілення нових ідей⁹⁸³.

3. Модульно-технологічний підхід до навчальної діяльності

Особливості розвитку сучасного освітнього простору багато в чому визначаються поширенням модульно-технологічного підходу⁹⁸⁴, який характеризується багатьма синергетичними рисами. Сучасний рівень розвитку психолого-педагогічних досліджень вимагає, щоб реалізація педагогічних впливів була сповнена відповідним технологічним змістом, тобто була організована згідно чітких процесуальних алгоритмів. Технологічний підхід має за мету перебороти думку, що ефективні педагогічні дії детермінуються не стільки певним навчально-виховним впливом, скільки особистістю вихователя, педагога, вчителя. Наприклад, багато педагогічних систем неможливо відтворити в повному обсязі, оскільки творці та практики цих систем відійшли у небуття. За нашим глибоким переконанням, неможливість верифікації деяких педагогічних систем полягає в тому, що ці системи не були описані з технологічної точки зору, коли опис педагогічної системи немов би "кодується" за допомогою засобів технологічного відображення дійсності.

Для того, щоб таке "кодування" відбулося, слід відповідним чином дослідити певне явище та за допомогою певної пояснювальної моделі (синергетичної, яку ми вважаємо найбільш евристичною) виявити такі фундаментальні особливості, якості, принципи функціонування цього явища, які б дозволили технологічним чином його відтворювати. Відтак, технологічний підхід є потужним евристичним шляхом дослідження різних явищ, оскільки дозволяє поєднати в одному функціональному контексті як практичні, так і теоретичні аспекти явища, що вивчається, пов'язати теорію із практикою, досягти стану їх синергійної єдності.

Технологічний підхід у цілому постає важливим етапом розвитку вітчизняної педагогічної думки, оскільки він виражає синергетичний стиль мислення. Як пише В.П. Беспалько, за допомогою педагогічної технології педагоги прагнуть привести процес викладання на шлях попереднього проектування навчально-виховного процесу з подальшим відтворенням проекту у класі. Таким чином, конкретна мета проекту постає певним аттрактором педагогічного процесу, до якого тяжіють конкретні психолого-педагогічні заходи та впливи, оскільки завдяки ефективній технологічній реалізації мети проекту, ця мета набуває статусу аттрактора. Як справедливо вважає В.П. Беспалько, саме це відрізняє технологічний підхід (який характеризується процесом цілеутворення) від традиційного: в той час як у традиційній (класичній) педагогіці проблема цілей не особливо турбує теоретиків та практиків, вони (цілі) задаються доволі нечітко, а ступінь їх досягнення визначається приблизно, то в педагогічній технології це є центральною проблемою⁹⁸⁵.

Мета в контексті технологічного підходу постає фундаментальною характеристикою, яка, на думку А.С. Макаренка, багато в чому визначає ефективність виховної системи, оскільки педагогіка, особливо теорія виховання, на думку А.С. Макаренка, є передусім наукою цілеутворення.

Важливим принципом педагогічної технології є принцип структурної та змістовної цілісності всього навчально-виховного процесу, всі елементи якого постають у гармонійній взаємодії через вектор цілеутворення, завдяки якому означений процес постає цілісним, синергійним, інтегральним утворенням, що дозволяє аналізувати його в термінах педагогічної синергетики.

Фундаментальною ознакою технологічного підходу в педагогіці є діагностична постановка цілей, яка, на думку В.П. Беспалька, практично відсутня в сучасній школі. Діагностичний аспект педагогічної технології виявляє таку синергетичну якість педагогічної системи, як рефлексивність, коли зворотний зв'язок постає головним аспектом актуалізації педагогічних процесів.

ТРЕТЯ ТЕНДЕНЦІЯ. Розширення філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки й педагогічної думки. Хронологічні межі: друга половина ХХ століття.

Розвиток філософського аспекту педагогічної думки впливає із кризового стану сучасної освіти, однією з причин якого є поширення авторитарно-маніпулятивного стилю поведінки та навчальної діяльності, коли традиційна школа навчає дітей бути об'єктами керівництва 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". При цьому визнається, що одна з головних вимог традиційного навчання – це знати факти, які почасти не пов'язані один з одним, що призводить до пригнічення у вихованців розвитку самостійного мислення.

Одночасно з'ясовується, що не інтелектуальні здібності дитини, а її *самосвідомість* має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість (як

⁹⁸³ Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації : міфи та реалії / В. Ф. Паламарчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 3.; Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвідав, 2004. – 352 с.

⁹⁸⁴ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 190 с.; Гузеев В.В. Образовательная технология : от приема до философии / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь. – 1996. – 112 с.; Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвідав, 2004. – 352 с.; Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – 256 с.; Перспективні освітні технології : Науково-методичний посібник / За ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.

⁹⁸⁵ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 190 с. – С. 12-13.

головний аспект Я-концепції людини) постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення⁹⁸⁶, що входить у контекст філософської проблематики.

Рефлексія педагогами освітніх проблем, пов'язаних із філософськими аспектами людської поведінки, спричинила розвиток деяких педагогічних парадигм філософського спрямування. На цій основі наприкінці ХХ століття відбувалось становлення *вітчизняної філософії освіти* як 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. При цьому, в поле зору філософів освіти потрапляють як цілі, ідеали та інші цінності освіти в сучасному українському суспільстві, так і їх співвідношення з технологіями та засобами освіти й виховання. Важливим також постає узгодження критеріїв суспільної оцінки результатів освіти з потребами суспільного розвитку⁹⁸⁷.

Зазначимо, що, згідно з В.М. Поздняковим, до філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки можна віднести розроблену українськими 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 і природознавчих галузей знань (Додаток А).

ЧЕТВЕРТА ТЕНДЕНЦІЯ. Поглиблення людиномірної, людиноцентристської, ціннісно-світоглядної орієнтації педагогічної думки. Хронологічні межі: друга половина ХХ століття. Домінантні в другій половині й особливо 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 синергетичний зміст через її 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 особистість⁹⁸⁸.

Важливим напрямом людиномірного розуміння педагогічних процесів є *ноологія особистості* Г.П. Васяновича та В.Д. Онищенко, яка вивчає духовний вимір розвитку людини⁹⁸⁹. Іншим суттєвим напрямком педагогічної думки людиноцентристського спрямування є *педагогічна антропологія*, яка фокусується на культурно-антропологічних аспектах виховання⁹⁹⁰. Один із сучасних розробників педагогічної антропології Б.М. Бім-Бад⁹⁹¹ спирається на досвід антропологічних досліджень педагогічних явищ, тенденція до яких виявилась у другій половині ХІХ століття та отримала певну концептуально-теоретичну повноту у другій половині ХХ століття. Поява педагогічної антропології була зумовлена пошуком виходу із кризи системи соціальних й виховних цінностей та необхідністю відповідного осмислення педагогічних реалій. Антропологічна орієнтація може вважатися вираженням синергетичного підходу, оскільки вона, як зазначає Б.М.Бім-Бад, спрямовується на трактування педагогічної проблематики в контексті сприйняття людини як універсальної, вільної та відповідальної сутності, коли педагогічні дії мають бути співмірними з духовною цінністю людини. Метою виховання тут вважається формування вихованця відповідно до його видимих та прихованих, латентних (актуальних та потенційних) здібностей, задатків, обдарованостей, оскільки людина від природи призначена до розкриття та вдосконалення всієї гами своїх задатків, що має здійснюватися у виховному процесі. Таким чином, синергетичні принципи природовідповідності та самодетермінації (волі) учня

⁹⁸⁶ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 81.

⁹⁸⁷ Михальченко Н. И. Украинское общество : трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н. И. Михальченко. – К. : Институт социологии НАНУ, 2001. – 440 с.

⁹⁸⁸ Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи / А. Гофрон. – К. : Вища школа, 2003. – 300 с.

⁹⁸⁹ Васянович Г.П. Ноологія особистості : Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Л. : "Сполом", 2007. – 217 с. – С. 3-8.

⁹⁹⁰ Васянович Г.П. Ноологія особистості : Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Л. : "Сполом", 2007. – 217 с.

⁹⁹¹ Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994. – 349 с.

роблять педагогічну антропологію одним із виразників ідей синергетики, які тут проявляються експліцитним чином.

Одним із перших вітчизняних педагогів другої половини ХХ століття, хто звернувся до людиноцентричних принципів виховання молоді, був В.О. Сухомлинський. Його педагогічну систему ми кваліфікуємо як *гуманістично-особистісну педагогіку радості*, оскільки педагогічні погляди В.О. Сухомлинського співзвучні ідеям *екзистенціально-гуманістичної психології*. Методика виховання В.О. Сухомлинського (яка розроблялась у 40-60 роки ХХ століття) 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.

Слід сказати, що В.О. Сухомлинський із сумнівом 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. Особливої уваги він надав педагогіці "духовного співробітництва", індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистому прикладу вихователя, що знайшло відображення в 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 ... 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"⁹⁹².

Загалом, засадничі аспекти педагогічної системи В.О. Сухомлинського дозволяють говорити про 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 націленість на цілісність. Як пише О.В. Чалий, для розуміння цілого треба знати такі характеристики його складових, які визначають взаємозв'язок частин в цілому, принципи функціонування цих частин, враховуючи їх спільну, колективну дію.

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 освітнім та природним середовищами.

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*⁹⁹³. Як довели психологи, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті⁹⁹⁴.

Як бачимо, 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 *гуманістично-особистісної педагогіки*, що реалізується через головну рушійну силу освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктого спілкування між педагогами і дітьми).

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.

Іншою освітньою парадигмою людиноцентричного спрямування можна назвати *проективно-естетичну парадигму* (Х.Т.Тхагапсоев), яка виявляється двомірною, оскільки постає як організація освіти за принципами цілісності та гармонійності і як історична тенденція перетворення освітнього процесу на естетичну творчість⁹⁹⁵.

Зазначена парадигма є специфічним розвитком *особистісно орієнтованої парадигми освіти* (І.Д. Бех, В.М.Доній, В.М. Монахов М.І. Махмутов, С.І.Подмазін, О.В.Сухомлинська, Н.Ф. Тализіна, І.С.Якиманська та ін.), у рамках якої розробляється підхід до розуміння й організації особистісно орієнтованого навчання. В його основу покладено визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її

⁹⁹² Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах. – Т. 5. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк. 1977. – 639 с. – С. 355-358.

⁹⁹³ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

⁹⁹⁴ Спиваковская Л. С. Профилактика детских неврозов : комплексная психологическая коррекция / Л.С. Спиваковская. – М. : Изд. МГУ, 1988. – 198 с. – С. 96-97.

⁹⁹⁵ Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы. – М. : Просвещение, 1997. – 99 с. ; Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103-115.

розвитку не як “колективного суб’єкта”, але, насамперед, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб’єктивним досвідом⁹⁹⁶.

У контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти значного розвитку отримала *педагогіка учнівського та студентського самоврядування*, яка може розглядатись як важливий крок на шляху до соціалізації і громадянського становлення молоді людини, що знайшло вираження у “Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах” і рекомендовано Міністерством освіти і науки України для практичної організації самоврядування у вищих навчальних закладах.

Головні функції самоврядування, яке наголошує на самоактивності, самодетермінованості учнівського колективу, пов’язані із забезпеченням нормальної роботи всього колективу та його підрозділів, із оптимальним розв’язуванням повсякденних завдань з урахуванням інтересів і запитів його членів, із підготовкою молоді до майбутньої участі в керівництві державними і суспільними справами, формування у кожного знань, умінь і навичок управлінської й виконавської майстерності.

Особистісно орієнтована парадигма зумовила й розвиток *соціальної педагогіки* та *соціальної роботи* (виникла в Україні в кінці 90-х рр. XX ст). Остання є прикладною міждисциплінарною галуззю (на стику психології, педагогіки, соціології, медицини) знань і практичних дій, яка спрямовується на допомогу соціальним аутсайдерам. Таким чином, соціальна педагогіка може вважатися (поряд і педагогічною антропологією) одним із векторів розвитку педології як міждисциплінарної галузі знань, що виражає її синергетичний зміст.

Іншим важливим аспектом особистісно орієнтованої парадигми освіти є розвиток *педагогіки толерантності*, яка за сучасних соціально-політичних умов постає найсуттєвішим явищем і поведінковою характеристикою особистості як у суспільних, так й у міжособистісних відносинах та виражає синергетичний принцип відкритості. Розвиток системного синергетичного підходу до пізнання світу на рівні людинознавчої рефлексії виявляє тенденцію до емпітично-толерантної, гуманістичної соціокультурної парадигми, яка передбачає певне сполучення Я та не-Я, людини та оточуючого її соціального світу, що знаходить своє вираження у розвитку толерантного світосприйняття⁹⁹⁷. Ідея толерантності постає одним із важливих теоретичних конструктів особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка спрямовується на стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу.

Іншим інноваційним психолого-педагогічним особистісно орієнтованим підходом є підхід, що реалізує *систему соціально-рольових тренінгів, ігрової активності, активних й інтерактивних методів групової взаємодії*⁹⁹⁸ та виявляє синергетичний зміст. Зокрема, соціально-рольові тренінги спрямовані на розширення рольового репертуару вихованців, тобто розвивають соціально-рольову, поведінкову, ціннісно-світоглядну відкритість навколишньому середовищу. Розширення рольового репертуару в остаточному підсумку веде за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що “передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою”⁹⁹⁹.

Система соціально-рольових тренінгів базується на рольовій грі, яка, як провідний принцип розвитку дітей¹⁰⁰⁰), може розумітися універсальним видом життєдіяльності людини, що розвивається. Суттєво, що з часів Л.С. Виготського та С.Л. Рубінштейна у психолого-педагогічній літературі виділяються три аспекти (види) діяльності, які змінюють один одного в онто- та філогенезі: *гра, навчання та праця*. Таким чином, гру можна вважати базисним застановчим типом життєвої активності людини, з якого виростає навчання та праця, котрі (відповідно до концепції глобального еволюціонізму) врешті-решт повертаються до гри, але на новому витку розвитку, де гра набуває рис творчого процесу. Суттєво при цьому, що гра виявляє фундаментальні еволюційні риси у контексті антропогенезу, оскільки, як вважається, через гру людина поновлює безпосередні взаємини між собою та світом та постає одним з необхідних умов формування людського “Я”¹⁰⁰¹.

Тут можна говорити про культурологічну теорію *Homo ludens* (“людини, що грає”), створеною І. Хайзінгою, де фіксується той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних витоків життя, де відбуваються екзистенційні процеси. Відтак гра як така є антиентропійною сутністю, її називають “надлишковою”, “уявною”, “вакуумною активністю”. У процесі гри дитині притаманно те переживання

⁹⁹⁶ Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.; Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.; 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.

⁹⁹⁷ Тягло О. В. Толерантність в сучасному світі : досвід міждисциплінарного дослідження / О. В. Тягло // Вісник Харківського державного університету. – Харків, 1998. – № 414. – С 134-137.

⁹⁹⁸ Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1998. – 192 с.

⁹⁹⁹ Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины. 1989. – 175 с. – С. 63.

¹⁰⁰⁰ Абрамян В. Ц Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 210 с.; Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1991. – 479 с.; Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1998. – 192 с.; Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

¹⁰⁰¹ Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1998. – 192 с. – С. 178.

цілісності та злитості себе з навколишнім світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу¹⁰⁰². Дитина, що зайнята в грі, наріжному виду активності на початкових етапах онтогенезу, кидає виклик "здоровому глузду", утворює дух творчості, надситуативності, спонтанності, "нонсенсу", перекидає реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Тут, як вважає В.П. Зінченко, парадокс і нонсенс постають проявами самоутвердження людського розуму¹⁰⁰³.

Треба сказати, що одне з наріжних завдань східних медитативних психотехнік є активізація правопівкульових ("споглядальних") здібностей, звільнення людини від опіки дискурсивного лівопівкульового мислення, яке займає переважне місце у системі психічної діяльності сучасної людини, не дарма ліву півкулю називають домінантною.

Зрозуміло, що такий аналіз соціально-ігрової активності виявляє саме синергетичні риси останньої, оскільки тут присутні синергетичні феномени: відкритість оточенню, хаос (парадокс), самодетермінація (спонтанність) тощо.

Соціально-ігрова, рольова активність реалізується у інтерактивних методах навчальної діяльності, які передбачають роботу в групах, виконання індивідуальних завдань, евристичні дискусії, "мозкові штурми", презентації, ділові, рольові та імітаційні ігри, соціально-психологічний тренінг, розробку проєктів тощо. При цьому інтерактивні методи, що є суб'єкт-суб'єктною схемою взаємодії всіх учасників навчального процесу, сприяють гуманізації навчально-виховного процесу, оскільки характеризуються такими синергетичними рисами, як творча діяльність, ефективна співпраця, афективно-перцептивна лабільність, емпатійність, відкритість оточенню.

Синергетичні (спільні, колективні) методи також отримали потужний розвиток в педагогічній думці другої половини ХХ століття, серед яких важливим є *суб'єкт-суб'єктний принцип діалогічності навчання* (що постає одним із аспектів особистісно орієнтованої парадигми освіти), який, на думку Г.О. Балла, реалізує стратегію міжособистісних впливів. Г.О. Балл зазначає, що в сучасній науці діалогічними (на відміну від монологічних) вважають: тип відносин індивідуальних або групових суб'єктів (у тому числі нерівних за соціальним статусом), котрий передбачає не лише взаємну повагу і настанову на співпрацю, а й щирі готовність конструктивно скористатися в ній думками й пропозиціями один одного (і навіть, за достатніх підстав, істотно змінити свої позиції); принцип діалогу у цьому розумінні становить гуманістичну альтернативу імперативним і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також і байдужості до партнерів. У пізнавальній царині він протистоїть, з одного боку, авторитаристським претензіям на досягнення абсолютної істини, а з іншого – характерному для ліберального світогляду радикальному релятивізму, який від пошуку істини фактично взагалі відмовляється¹⁰⁰⁴.

Суттєво, при цьому, що суб'єкти діалогу у педагогічному процесі, на наш погляд, можуть кваліфікуватися як відкриті системи, що обмінюються енергією та інформацією, а сам перебіг цього процесу може аналізуватися в площині синергетичної парадигми, яка передбачає знаходження в діалогічному (суб'єкт-суб'єктному, особистісно орієнтованому) акті фаз творчої спонтанності, невірноваженості, динамічного хаосу, чергування стійких та нестійких станів учасників педагогічної взаємодії, спрямованих на вирішення проблем спілкування та спільної діяльності в контексті навчання та виховання.

Іншим напрямом навчання, який знаходить втілення в педагогічній думці, що виявляє багато синергетичних рис та реалізується у контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми, є *колективний спосіб навчання*, який на сучасному етапі розвивають О.Г. Ривин та В.К. Дяченко. Цей спосіб передбачає таку його організацію, коли навчання здійснюється шляхом синергійного спілкування в динамічних парах, коли кожний навчає кожного. О.Г. Ривин і В.К. Дяченко вважають, що слід використовувати ідею взаємного навчання, не акцентуючи увагу на наявному рівні знань і здібностей вихованців, залучаючи до посиленого діалогу-спілкування всіх дітей, використовуючи форму динамічних (мінливих) пар, у яких дитина виступає по черзі то учнем, то вчителем. У такий спосіб реалізується синергетичний принцип колективного навчання, "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу в цілісну навчальну систему.

Ідея всебічно-синергійного розвитку людини реалізується у такому психолого-педагогічному напрямі педагогічної думки, як *акмеологія* (термін "акмеологія" походить від грецьких "акме" – вершина, гостре; і "логос" – слово, поняття, вчення; "-логія" в закінченні складних слів означає вчення, наука).

Акмеологія може розумітися як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н.В. Кузьміна). Акмеологія може розумітися також і як наука про вершини, про вищі досягнення в життєдіяльності і розвитку людини (В.М. Максимова).

¹⁰⁰² Как построить свое "Я". /Под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 45-57.

¹⁰⁰³ Как построить свое "Я". /Под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 49.

¹⁰⁰⁴ Балл Г.О. Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна – К., 2000. – С. 134-157.

Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (О.А. Дубасенюк). В основі саморозвитку і самоорганізації лежать потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра в свої можливості, розуміння суті життя ¹⁰⁰⁵.

Відтак, акмеологія (на думку її прихильників) – наукова дисципліна, що займається вивченням: закономірностей самореалізації творчого потенціалу людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); об'єктивних та суб'єктивних чинників, що сприяють чи перешкоджають досягненню вершин; закономірностей навчання вершинам життя і професіоналізму в діяльності; самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю; закономірностям самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть як ззовні, від професії і суспільства, розвитку науки, культури, техніки, так і, особливо, зсередини, від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків власної діяльності ¹⁰⁰⁶.

Зазначені предметні галузі акмеології засвідчують про її синергетичні ресурси, про те, що синергетичний підхід до аналізу дійсності у сфері акмеології, як зазначають її розробники, постає фундаментальним принципом ¹⁰⁰⁷. Акмеологія, подібно до синергетики, виявляє необхідність в подоланні класичного лапласівського принципу детермінізму, відповідно до якого будь-яка зовнішня причина діє безпосередньо й однозначно визначає кінцевий результат впливу ¹⁰⁰⁸.

Як і синергетика, акмеологія виявляє риси міждисциплінарної галузі досліджень, оскільки акмеологія покликана створити науковий апарат, який би дозволив адекватно відображати проблему екологічного розвитку і становлення людини у всій сукупності її якостей, виявляючи, як вважає В.В. Зайцев, методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарату психології, медицини і педагогіки в єдиному акмеологічному тезаурусі, коли ставиться задача об'єднання й упорядкування дескриптивного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології і педагогіки з урахуванням соціогенезу.

Загалом, акмеологія, подібно до синергетики, націлена на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини, що знаходиться у фокусі вивчення акмеології, тут розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в рамках індивідуального стану.

Екологія, подібно до синергетики й акмеології, постає системним природничим напрямом, що в своїй основі базується на універсалістських поглядах щодо зв'язку людини і її космопланетарного оточення ¹⁰⁰⁹. Подібно до того, як сучасна постнекласична наукова парадигма дійшла висновку про певну ізоморфність та тотожність буття і свідомості, екологія, що займається вивченням біологічного взаємозв'язку людини й оточуючого її середовища, постулює наявність певної загальнопланетарної еволюційної тенденції, яку можна назвати рухом до ноосфери, що постає атрактором розвитку людської цивілізації, синергійним чином поєднує біологічний та інтелектуальний аспекти земної історії та позначається на концептуалізації *ноосферної освіти* ¹⁰¹⁰, що входить у склад *екологічної освіти*, яка, своєю чергою, як фундаментальний напрям (й складник) сучасної освітньої системи, робить значний внесок синергізації у розвиток сучасної освітньої галузі.

Головним об'єктом вивчення екології є *екологічний зв'язок*, який встановлюється між об'єктами різного ступеня складності та виражає принцип єдності, системної взаємозв'язаності, узгодженості різних складників різних об'єктів, що постають системними утвореннями. Екологічний зв'язок можна вважати синергетичним концептом, оскільки він відображає принцип цілісності ¹⁰¹¹ та виявляється системним за своєю сутністю.

¹⁰⁰⁵ 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.

¹⁰⁰⁶ Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.

¹⁰⁰⁷ Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н.В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб. : Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.; 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.

¹⁰⁰⁸ Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева) / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев. – СПб. : Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106

¹⁰⁰⁹ Будков В. А. Некоторые аспекты взаимосвязи экологии души и творчества с ноосферными процессами / В. А. Будков // Ноосферные взаимодействия и синергетика. – 8 Региональный семинар по ноосферным взаимодействиям. Избранные материалы. – Томск, 1994. – С. 10-21.

¹⁰¹⁰ Моисеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – №4. – С.3-9.; Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К. : ІПАПН України, 1993. – С. 200-206.

¹⁰¹¹ 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.; Мелехова О.П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни / О. П. Мелехова // Синергетика и образование. Хрестоматия. – Ижевск : Изд. : УдГУ, 2003. – С.359-366

Суттєво, що екологічні зв'язки, які встановлюються між різними об'єктами, є *гармонійними*, що робить екологію синергетичною наукою, сповненою багатим міждисциплінарним змістом¹⁰¹². Ця обставина і пояснює те, чому останнім часом виникає багато різних екологій, які спрямовані на вивчення гармонійних зв'язків у різних системах. Відтак, можна говорити про своєрідну "експансію" екології в науку та філософію, про її широке проникнення в різні галузі науково-педагогічного знання, що зумовлює виникнення багатьох екологічно орієнтованих дисциплін та напрямів: "соціальна екологія", "екологічна соціологія", "екологія міста", "екологічна педагогіка", "екологічна психологія", "екологічна психоакустика", "екопсихологія розвитку", "екологія особистості", "екологічна свідомість", "екологічне сприйняття", "екологічна етика"... Виникає низка таких "екзотичних" екологій, як "екологія культури", "інвайронментальна соціологія", "інтелектуальна екологія", "політична екологія", "екологія таланту" тощо¹⁰¹³.

Таким чином, екологічна освіта та *ноосферо-екологічна парадигма* в освіті й педагогічній думці можуть вважатися одним із виразних проявів синергетичного підходу до освіти оскільки, по-перше, екологічна освіта та екологія як наука, постають, у певному розумінні, міждисциплінарними напрямками. По-друге, головний предмет екології (що постає парадигмальною засадою екологічної освіти) – екологічний зв'язок – є, за своєю суттю, вираженням головних критеріальних ознак синергетичного підходу до аналізу освітніх систем, таких, як принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу, принципи гомеостатичності, нестійкості, біфуркаційності, динамічної ієрархічності тощо.

Суттєво, що саме в царині екологічної освіти висувуються синергетичні принципи формування особистості, коли на передній план виходить ідея саморозвитку особистості, для котрої визначальними стають морально-етичні принципи і закони духовного розвитку, коли, як вважає М.М. Болгар, виявляється *триєдність екології, культури та моральності*, що реалізується не стільки в площині інформативної насиченості, скільки у *глибинах людської свідомості, в поєднанні усвідомлення та переживання*¹⁰¹⁴.

П'ЯТА ТЕНДЕНЦІЯ. Розвиток ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки. Хронологічні межі: остання четверть ХХ століття.

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 тенденції 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: 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 гідності¹⁰¹⁵; від школоцентризму – до людиноцентризму (В.Г. Кремень, П.Ю. Саух).

Розглянемо деякі психологічні засади педагогічної думки, в яких яскраво проявляються ціннісно-психологічні аспекти синергетичного спрямування.

Передусім тут можна аналізувати *концепцію функціональної асиметрії як синергетичну модель розвитку*. Якщо сфокусуватися на часових межах нашого дослідження, то друга половина ХХ століття (яка логічно впливає із попереднього часового проміжку часу) в плані еволюціонування педагогічних поглядів виявляє багато педагогічних систем та освітніх напрямів, що характеризуються синергетичними рисами, оскільки, як ми вже зазначали, саме на цьому проміжку часу закладалися

¹⁰¹² Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31.; Игнатова В.А. Экологическое мировоззрение и идеи синергетики / В. А. Игнатова // Наука и школа. – 1999. – № 3. – С.33-39.

¹⁰¹³ Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 203-257.; Баньковская С. П. Инвайронментальная социология / С.П. Баньковская. – Рига : Изд. РГУ, 1991. – 236 с.; Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61-69.; Киселев Н. Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев. – К. : Наукова думка, 1990. – 215 с.; Моисеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – №4. – С.3-9.; Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К. : ШАПН України, 1993. – С. 200-206.; 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.

¹⁰¹⁴ 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.

¹⁰¹⁵ Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

підвалини синергетики, а сам синергетичний принцип самоорганізації як парадигмальний гносеологічно-методологічний принцип сучасної науки як форми суспільної свідомості впливав на теоретичні побудови у сфері педагогічного знання.

Але найбільш повно принципи синергізації освіти, на наш погляд, виявляються у площині пояснювальної моделі розвитку людини, яка базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини ¹⁰¹⁶. Ця концепція виявляє гранично простий набір "теоретичних сенсів", котрий дозволяє зрозуміти механізми новітніх педагогічних систем і технологій та інтегрувати їх у цілісну педагогічну систему.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору та часу) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їх функціями так чи інакше пов'язані головні аспекти людської істоти ¹⁰¹⁷.

При цьому суттєвим є те, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смысловий контексти відображення дійсності, ініціюючи такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-смыслового контексту відображення оточуючого світу та "пробуджує" до життя науку та філософію.

Доречно зазначити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої досягається в зрілому віці. Згодом у процесі старіння організму півкульова асиметрія природним чином поступово нівелюється ¹⁰¹⁸. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу.

Відтак, мета розвитку людини – гармонійна особистість, що у специфічному вигляді виявляється як функціональний стан півкульового синтезу, коли не спостерігається збочення лише до знаково-теоретичного чи образно-художнього світосприйняття, а людина виявляється творчою істотою, що єднає у собі протилежні Павловські типи – мисленнєвий та художній ¹⁰¹⁹.

Ось чому, на нашу думку, нагальним є визнання такої парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості. Відповідно, особливу увагу слід приділяти саме розгортанню правопівкульових механізмів психічної діяльності людини, які, в певному розумінні, гальмуються роботою лівої, домінантної півкулі, що в онто- та філогенезі розвивається пізніше правої півкулі. Відтак, принцип синергійної цілісності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації, коли людина постає як гармонійна, духовна істота.

Суттєво, що права півкуля відображає мир цілісно, симультанно, багатозначно, тоді як ліва півкуля – аналітично-дискретним, однозначним чином ¹⁰²⁰. Тому ліва півкуля характеризується однозначно-індивідуальною стратегією освоєння світу ¹⁰²¹. Цей висновок знаходить певне підтвердження в сфері колективної взаємодії: відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з матеріалом абстрактно-фактологічного характеру в індивідуальному режимі, тоді як учні, що віддають перевагу правопівкульовим формам психічної активності, краще проявляють себе в колективних формах роботи, де потрібна співпраця, емоційне співпереживання, емпатійність і досягнення загальної мети ¹⁰²².

¹⁰¹⁶ Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О. В. Синергетика освіти : розвиток, навчання, виховання / О. В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 51-55.; Вознюк О. В. Синергетичний вимір людської особистості / О. В. Вознюк // Тези доповідей XII науково-методичної конференції ЖВІРЕ. Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – 2003. – С. 12-13. ; Вознюк О. В. Соціосинергетика та ідеологія держави : Навчальний посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир, 2002. – 187 с.; Вознюк О. В. Людина, що навчається : головні аспекти нової парадигми освіти / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с.; Вознюк А. В. Основные аспекты синергетической парадигмы образования / А. В. Вознюк, В. Г. Калашников // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Наука і освіта "2005". Том 37 Стратегічні напрями реформування системи освіти. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – С. 21-22.; 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.

¹⁰¹⁷ Афанасьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б. Г. Афанасьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84-96.; Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.; Вознюк О. В. Людина, що навчається : головні аспекти нової парадигми освіти / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с.; Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева – М. : Педагогика, 1980. – 151 с.

¹⁰¹⁸ Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др.. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

¹⁰¹⁹ Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89-105.; Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34-40.

¹⁰²⁰ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

¹⁰²¹ Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 172.

¹⁰²² Williams L. Teaching for the two-sided brain / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1983. – 346 p.; Деглин В. Л.

Отже, такі педагогічні категорії, як "індивідуальний підхід", "колективне навчання", "гуманістична педагогіка", "суб'єкт-суб'єктна взаємодія", "інтерактивні форми навчання" тощо знаходять конкретне наукове втілення в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. При цьому метою розвитку останньої постає стан функціонального синтезу півкуль, що, таким чином, виявляють синергійну єдність, а сама концепція функціональної асиметрії півкуль може використовуватися у педагогічній теорії і практиці в площині синергетичного підходу.

Загалом, з точки зору синергетичної парадигми освіти в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини доцільним є розробка таких методик навчання та виховання, які були б спрямовані на досягнення стану синергізації півкуль мозку, їх функціональної єдності.

Метод системної, синергетичної інтеграції двох протилежних типів осягнення світу ("правого" та "лівого") в навчальній діяльності можна зілюструвати за допомогою педагогічної системи В.Ф. Шаталова, що отримала визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому 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. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. При цьому система В.Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності, на наш погляд, виражає пафос синергетики, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа, де дитина з першого класу залучається до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія); один із головних принципів Вальдорфської школи – образний, тобто правопівкульовий виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво, тому у перших-п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд.

Прикладом цього може бути й досвід М.П. Кравця, що навчає музиці. Його учні не лише вчаться слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальні теми, імпровізують тощо¹⁰²³. Тут ми маємо спробу розвивати синестезічні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкулі.

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, 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 у відомій книзі *"Ігри, в які грають люди. Люди, які грають у ігри"*, 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.

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 правопівкульовим 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”¹⁰²⁴, 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)¹⁰²⁵.

Слід звернути увагу й на те, що півкульовий синтез дозволяє досягнути єдності двох протилежних поведінкових стратегій людини – пасивної та активної, яка в системі *педагогічної синергетики* набуває такого вигляду: “не суб’єкт дає рецепти та керує нелінійною ситуацією, а сама нелінійна ситуація, природна, чи ситуація спілкування з іншою людиною, чи з собою, якось розв’язує і в тому числі будує й суб’єкта. Нелінійне, творче ставлення до світу, таким чином, означає відкриття можливості зробити себе таким, якого творять. Дозволити нелінійній ситуації чи іншій людині впливати на себе. Будувати себе від іншого. Схожий принцип знаходимо в поетичній державі Поля Валері: “Творець – це той, кого творять”¹⁰²⁶.

Відтак, педагогічна синергетика, на наш погляд, є базою для творчого мислення. “Занурення в синергетику і намір використовувати її як “позитивну евристику” пов’язане, таким чином, з розвитком ігрової свідомості. Синергетично людина, що мислить, – це *homo ludens*, людина, що грається (на Сході світ вважається “грою Бога” – О.В.) Синергетика виступає в такому разі як деякий тип інтелектуальної йоги. Якщо вона дає рецепти, коли опановує складним, вона руйнує сам “рецепт”, сам колишній спосіб рецептоутворення. Вона все робить гнучким, нежорстким, відкритим, багатозначним. Синергетична дія – це дія спрокволу, яка виходить з власних форм освіти, власних сил, потенцій. Це стимулююча дія”¹⁰²⁷.

У зазначений контекст входить *педагогічна імпровізація* (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 інші були видатними імпровізаторами. Один з основних девізів А.С. Макаренко – “негайний аналіз і негайна дія” – є закликом до педагогічної імпровізації, а обґрунтований ним “метод вибуху” – різновидом педагогічної імпровізації. В.А. Кан-Каліком та Б.М. Руніним у 80-х рр. ХХ в. доведено, що імпровізація є першотворчістю, у ній у згорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу¹⁰²⁸. Як бачимо, метод педагогічної імпровізації сповнений синергетичних рис, оскільки виражає такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її імовірнісний характер тощо.

Така синергетична дія, що в психолого-педагогічному плані виявляється творчо-медитативним станом (як здібності до цілісного охоплення дійсності, як можливості руйнування межі, що відокремлює людину та світ, “Я” та “не-Я”), актуалізується в сфері базових принципів “*педагогіки толерантності*” (1997 р.): принцип “занурення”, коли клас протягом тривалого терміну вивчає один і той же предмет “до повного засвоєння”; принцип “укрупнення дидактичних одиниць”, що покликаний створити заслін проти традиційного дрібнотематичного ділення шкільних предметів, збільшення шкільного навчального матеріалу, нових і нових навчальних дисциплін, все більшої їх деталізації та ускладнення¹⁰²⁹. При цьому визнається, що в навчальних предметах потрібно йти шляхом “не відрубання гілок”, а поставити завдання неначе “згорнути” знання науки в “зернятко”, щоб у цьому маленькому предметі містилася б істинна життєздатність – можливість проростати і розгортатися в живе дерево, щоб у цьому зернятку можна було б побачити не деталь, а “цілісний образ всього квітучого дерева”¹⁰³⁰.

Це й принцип “колективної керованої самоосвіти”, в рамках якої досягається синергійна спаяність членів учнівського колективу, що сприяє творчості як феномену цілісності, в результаті чого створюється дещо принципово нове, що впливає з головних принципів синергетики, науки про відкриті (нелінійні, цілісні) системи і їх саморухливість: властивості цілого не зводяться до суми властивостей елементів, які складають це ціле.

З позиції викладеного вище принциповим завданням синергетичної парадигми освіти (яка у даному разі, на наш погляд, найбільш адекватно може бути описана за допомогою концепції функціональної асиметрії півкуль) є побудова “алгоритмів” формування творчого, діалектичного мислення, розвиток

¹⁰²⁴ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с.

¹⁰²⁵ Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.; Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

¹⁰²⁶ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 73.

¹⁰²⁷ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике. – С. 73-74.

¹⁰²⁸ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвідав, 2004. – 352 с.; Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах. Картах, діаграмах: Навчальний посібник / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.

¹⁰²⁹ Береговой Я.А. Классно-урочная система или как учиться и учить? / Я.А. Береговой // Педагогика толерантности. – 1997. – № 1-2. – С. 34-78.

¹⁰³⁰ Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103-130.

якого є основною метою як психолого-педагогічного, такі і психотерапевтичного впливу на зростаючу особистість.

Одним із найбільш виразних новітніх проявів ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки є *нейрон-лінгвістичний підхід*, який використовує ресурси *нейрон-лінгвістичного програмування*. Слід зазначити, що до цього підходу дедалі частіше починають звертатися вітчизняні педагоги¹⁰³¹. Відповідно до зазначеного підходу люди поділяються на три групи, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак)¹⁰³². О.Б.Тарнопольський, наприклад, вважає, що розширення афективно-перцептивного поля сприйняття дійсності у вихованців інтенсифікує навчально-виховний процес, оскільки в навчальну діяльність залучаються всі перцептивні складові учнів, як це має місце у реальному житті, тим більше, що, зазвичай, у більшості людей один із сенсорних каналів є провідним, а два інших – недостатньо розвинені. Це значно обмежує можливості взаємодії з оточенням, яке, таким чином, значно збіднюється, втрачає суттєві грані свого буття, коли взаємодія людини та світу не може бути повноцінною. Тут розвиток перцептивної сфери реалізується паралельно з розвитком емоційної сфери, оскільки акти сенсорної перцепції завжди емоційно забарвлені.

Зазначений підхід (який ще недостатньо досліджений) використовується у *екологічній освіті*, де визнається, що особливо важливими для екологічного навчання та виховання є процес сприйняття перцептивних сигналів від природних об'єктів, спрямованих на активність природних психологічних релізерів (чи модальностей): візуальних (наприклад, колір, форма, величина, світлотіньові властивості, пропорція, симетрія), аудіальних, тактильних, поведінкових (так звані "вітальні прояви")¹⁰³³.

Цілісно-багатогранний підхід до навчального процесу, використання всіх сенсорних ресурсів вихованців можна вважати достатньо синергетичним, оскільки він актуалізує синергетичний принцип афективно-перцептивної відкритості людини навколишньому середовищу. У цьому контексті можна говорити й про актуальність формування *суб'єктної позиції людини*, що сприяє її відкритості соціокультурному та космопланетарному оточенню¹⁰³⁴. У плані розвитку суб'єктної позиції людини, вона постає відкритою дисипативною системою, що інтегрована у Всесвіт, коли "Я" та "не-Я" певним чином поєднуються. Причому, цей процес у системно-просторовому плані можна проілюструвати схемою екологічних координат С.Д. Дерябо, який розглядає відносини між "Я" та "не-Я" у сфері п'яти шарів: "Я сам", "інші люди", "тваринний світ", "рослинний світ", "неживі об'єкти"¹⁰³⁵ (див.: додаток В).

Іншим важливим освітнім напрямом педагогічної думки ціннісно-психологічного спрямування, що виявляє синергетичні риси, є *асоціативно-рефлекторна концепція* навчання, яка спирається на основні принципи про умовно-рефлекторну діяльність головного мозку. Суть зазначеної концепції полягає в тому, що людський мозок має здатність не тільки запам'ятовувати сигнали органів чуттів, але також встановлювати і відтворювати зв'язки (асоціації) між окремими подіями, фактами. Відповідно до асоціативно-рефлекторної теорії, засвоєння знань, формування навичок і умінь, розвиток особистісних новоутворень людини є процесом формування різних асоціацій. Об'єднання асоціацій у системи, що приводить до формування інтелекту, відбувається в результаті аналітико-синтетичної діяльності людини.

Асоціативно-рефлекторна концепція може отримати синергетичне трактування, оскільки асоціація (подібна до екологічного зв'язку) може виступати як системний зв'язок між функціональними елементами пам'яті. Зазначена концепція може бути синергетично підсилена, якщо вона введе в свій концептуальний базис категорію "*бісоціації*" (термін А. Кестлера¹⁰³⁶).

Відтак, як ми вважаємо, асоціативно-рефлекторна концепція має враховувати такі явища, як *бісоціація* (один з механізмів творчої діяльності людини, коли встановлюються контакти між такими елементами досвіду, зв'язок яких не може бути реалізованим за допомогою асоціативних зв'язків)¹⁰³⁷ і *дипластія* (властивий тільки людині механізм об'єднання в одному елементі досвіду і пізнання виключаючих один одного моментів – образів, понять, психологічних настанов тощо)¹⁰³⁸. Бісоціація в даному контексті може розглядатися як синергетичний принцип творчої діяльності людини, оскільки на протигагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду

¹⁰³¹ Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О. Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43-49.

¹⁰³² Брандес В. М. Теоретичні та практичні аспекти підготовки учителя до діяльності в контексті особистісно спрямованої парадигми освіти / В.М. Брандес, А.П. Вірковський, О.В. Вознюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 6. – С. 240-244.; Бэндлер Р. Трансформейшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза / Р. Бэндлер, Дж. Гриндер. – СПб, 1995. – 317 с.

¹⁰³³ Маршицька В. В. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.07 / Маршицька Вікторія В'ячеславівна. – К., 2003. – 193 с.

¹⁰³⁴ 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.

¹⁰³⁵ Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61-69.

¹⁰³⁶ Петров М. К. Самосознание и научное творчество / М. К. Петров. – Ростов-на-Дону : Изд. РГУ, 1992. – 220 с. – С. 158.

¹⁰³⁷ Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10-14.

¹⁰³⁸ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

(тобто на основі повторення понять, що виникли в часі і просторі й пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом), бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний, хаотичний, парадоксальний, тобто синергетичний.

Іншим важливим напрямом педагогічної думки ціннісно-психологічного спрямування, що виявляє синергетичні риси, є напрям, що реалізує *сугестопедичні концепції та методи* навчання, які почали активно розроблятися у 70-роках ХХ століття та базуються на основі механізму навіювання (у змінених психічних станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система в певному *фазовому* стані виявляється відкритою для дії певним, у тому числі й надмалим сугестивним впливом), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання усіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії¹⁰³⁹.

До сугестивних методів відносяться *сугестокибернетичний інтегральний метод*, який ґрунтується на феномені гіпермнезії¹⁰⁴⁰. Метод передбачає тривалий процес "занурення" учнів та студентів в іншомовне (віртуальне чи реальне) середовище. Метод "занурення"¹⁰⁴¹ реалізується тут у штучному мовному середовищі, де використовується обмежений і чітко визначений лексико-граматичний матеріал, який засвоюється через дидактичні ігри та театральну активність. Метод *гіпнопедії*, розроблений в Інституті мовознавства ім. О.О. Потебні АН України та в КДУ ім. Т. Шевченка¹⁰⁴² застосовується для введення уві сні інформації шляхом використання чотириелементного комплексу (триразова імітація навчальної програми та одинадцятиразова трансляція програми перед пробудженням). *Релаксопедія* також відноситься до сугестивних методик та передбачає поєднання навчальної діяльності з процесом психічної (релаксаційної) саморегуляції тих, хто навчається¹⁰⁴³. *Ритмопедія* – ще одна сугестивна методика, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливові на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку¹⁰⁴⁴. Зрозуміло, що в такий спосіб реалізується синергетичний принцип відкритості людини зовнішнім впливам.

ШОСТА ТЕНДЕНЦІЯ. Розвиток системно-інтеграційного аспекту педагогіки й педагогічної думки. Хронологічні межі: друга половина ХХ століття.

Ця тенденція базується на системних, синергетичних засадах мислення та певним чином зумовлюється процесом становлення системних аспектів сучасної науки та синергетичної парадигми освіти, яку можна розуміти як один із чинників переходу до нової, цілісної людиномірної освітньої парадигми, коли знання древніх філософів про людину як міри всіх речей починає рефлексуватися на більш високому рівні розвитку людського суспільства, а людина синергійним чином прагне інтегруватися у навколишній світ, що приводить до суттєвої зміни її ціннісних орієнтацій. При цьому важливо, що засвоєння положень синергетичної науки не тільки на рівні знань, але й ціннісних орієнтацій може мати вплив на світоглядні уявлення вихованців, оскільки синергетика відображає цілісний, системний аспект світу. Наприклад, Л.Я. Зоріна навіть виокремлює низку пріоритетних проблем (індетермінізм, нелінійність мислення, тобто багатоваріантність сценаріїв розвитку системи, уявлення про еволюцію як чергування порядку і хаосу), розгляд яких, на її думку, істотно впливає на формування нової наукової картини світу та має обов'язково відображатися у змісті освіти¹⁰⁴⁵.

Поширення системного мислення в царині наукового знання не могло не позначитися на розвитку педагогічної думки несинергетичного спрямування другої половини ХХ століття, яка прагнула експлуатувати принципи системного підходу. Це позначилося на розвитку методу *укрупнення дидактичних одиниць* П.М. Ерднієва під час навчання математичних дисциплін, який впливає із наукового обґрунтування ефективності укрупненого введення нових знань (яке тут, на наш погляд, відповідає синергетичному принципу системної цілісності), 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

¹⁰³⁹ Пальчевський С. С. Сугестопедagogіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

¹⁰⁴⁰ Петрусинский В. В. Сугестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения / В.В. Петрусинский // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 11-12.

¹⁰⁴¹ 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.

¹⁰⁴² 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.

¹⁰⁴³ Шварц И.Е. Экспериментальная разработка основ релаксации / И. Е. Шварц // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 63-71.

¹⁰⁴⁴ 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.

¹⁰⁴⁵ Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.

інтелекту учнів. Суттєво, що створення інформаційно більш розробленої послідовності розділів і тем шкільних предметів забезпечує їхню єдність і цілісність.

Синергетичний підхід в освіті й педагогічній думці знаходить своє найбільш виразне втілення в інтегративних тенденціях, таких, наприклад, як розвиток *принципу педагогічної інтеграції* як форми вираження єдності цілей, принципів, змісту, організації процесу навчання та виховання, що передбачає інтеграцію освітнього середовища навчального закладу, своєрідне "занурення в середовище"¹⁰⁴⁶. Загалом, сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції, в сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "*інтегративний підхід*"¹⁰⁴⁷, який виявляє такі положення: в результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються, синтезуються в цілісну систему на основі встановлення зв'язків взаємодії, взаємного переходу, доповнення, керування, що передбачає зближення теорій навчання та виховання у площині як організації освіти, так і її змісту). Інтеграція як керований процес має такі етапи: визначення цілей інтегрування, підбір об'єктів інтегрування, визначення системоформуючого чинника, створення нової структури об'єкта, переробка змісту, перевірка на ефективність, корегування результату; до способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів¹⁰⁴⁸.

Таким чином, теоретичні положення педагогічної інтеграції виконують функцію як методу педагогічного пізнання, так і інструмента перетворення практики. При цьому, як методологічне знання педагогічна інтеграція здатна забезпечувати наступність нового і старого, теоретичного знання і практичного досвіду, що виключає дублювання та веде до оптимізації педагогічного процесу, до створення нових об'єктів (концепцій, теорій, педагогічних систем, нових моделей, технологій, дидактичних засобів, навчальних курсів, видів діяльності), до зміни навчально-виховного середовища. Як мету інтеграції В.С. Безрукова виділяє не тільки виключення непотрібного, усунення негативних чинників, але і створення сприятливих умов для розвитку особистості людини, що навчається, підвищення її професійної компетентності

Важливим при цьому визначається концептуалізація системоформуючого чинника як певного інтегратора, тобто *атрактора* освітньої системи, який може кристалізуватися на основі ідей, явищ, понять, здатних поєднати в цілісну єдність компоненти системи, зберегти адекватну ступінь свободи її компонентів, забезпечити саморегуляцію системи, її саморозвиток.

Іншим системно-інтеграційним аспектом педагогічної думки можна вважати *системно-інформаційний підхід до організації навчального середовища*¹⁰⁴⁹. Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його синергізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають в ці системи ззовні. Тут наголос 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. Тут можна навести й *методику раннього й інтенсивного навчання грамоті* М.О. Зайцева, а також *педагогічну систему П.В. Тюленєва*, 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

¹⁰⁴⁶ Приходько В. Центр інновацій в інженерному вузі / В. Приходько, В. Журавовський, І. Федоров // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 143-146.

¹⁰⁴⁷ 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. 15-20.; 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.; Чапаев Н.К. Интеграционные процессы в дидактике профтехобразования / Н.К. Чапаев // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. Вып. 2. – Свердловск : СИПИ, 1991. – С. 23-33.; 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.; Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П.М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – 240 с.

¹⁰⁴⁸ 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. 15-20.

¹⁰⁴⁹ Бех І. Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О.В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.; 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.; Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.

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.

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 неоссяжне”* (1986 р.)¹⁰⁵⁰. 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. 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. 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.

Ми розглянули деякі напрями педагогічної думки, що виявляють синергетичні риси в площині синергетичного підходу. Були проаналізовані й деякі *авторські педагогічні системи й напрями педагогічної думки*, де цей ресурс, на наш погляд, притаманний імпліцитним чином (більш докладно авторські деякі педагогічні напрями подано в додатку Б). Цей аналіз засвідчує, що педагогічна думка, реалізована в контексті авторських педагогічних напрямів, систем, концепцій, технологій, методів, що виражають динаміку педагогічної рефлексії другої половини ХХ століття, виявляє багато синергетичних рис, оскільки базується на певних педагогічних принципах, які в контексті синергетичного підходу виявляються тією або іншою мірою синергетичними й відповідають певним критеріальним ознакам виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем.

Розглянуті тенденції, парадигми, методичні напрями розвитку освітніх систем й педагогічної думки, які імпліцитно виявляють синергетичні риси та аналізуються за допомогою синергетичного підходу, подано в додатку В.

Загалом, 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 сенситивності, цілісного діалектичного, стратегічного мислення, на виховання соціальної та професійної мобільності.

У зв'язку із зазначеними трансформаційними процесами в освіті можна говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, нових прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки. Поданий аналіз та вивчення сучасної соціокультурної ситуації в освіті дозволяє побачити, що кардинальна зміна пріоритетів сучасної освіти, яка виявляється в розглянутих тенденціях її розвитку, позначається на декларації десятків освітніх парадигм, таких як формувальна, гуманістична, особистісно орієнтована, суб'єкт-суб'єктна, суб'єктно-діяльнісна (контекстна), духовно-орієнтована, вільна, активізаційна, науково-технократична, інструментально-технологічна, гуманітарна, езотерична, авторитарна, маніпулятивна, знанневоцентрична (унітарна, епістемологічна), культурознавча (культуротворча), етноцентрична, підтримуюча, традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, раціоналістична, духовна, світська, людиномірна, світомірна, андрогогічна, акмеологічна, компетентнісна, комунікативна, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх дітей, зокрема й вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), постмодерністська

¹⁰⁵⁰ Щетинин М.П. Объемъ необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. – С. 6-12.

(постнекласична), безперервно-дистанційна, інноваційна, ноосферно-екологічна, цивілізаційно-антропологічна, проєктивно-естетична, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча, синергетична та ін.

Зазначимо, що ці парадигми, якщо ввести їх у специфічні рамки педагогічної науки, можуть бути певним чином узагальнені за допомогою дослідження І.А. Зязюна, який диференціює такі класичні навчально-виховні 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 та опори на пізнавальні потреби і 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 умінь¹⁰⁵¹.

Зазначені освітні моделі, на нашу думку, виявляють глибокий синергетичний зміст. Вільна модель відображає емерджентний характер освітнього процесу, активність, самодетермінованість виховання; особистісна модель – взаємну відкритість всіх учасників навчально-виховного процесу; розвивальна модель – самодетермінований, імовірнісний характер розвитку учнів; активізаційна – відкритість учня навколишньому середовищу через націленість навчально-виховного процесу на проблемний аспект навчальної діяльності та реальності взагалі; формувальна модель – параметри порядку та керування.

Таким чином, розглянуті вище тенденції розвитку педагогічної думки у їх глибинних аспектах (які в узагальненому вигляді виражаються в контексті п'яти навчально-виховних моделей І.А. Зязюна) виявляють певний синергетичний зміст.

Зазначимо, що схема загального змісту дослідження синергетичних ресурсів педагогічних систем в ракурсі завдань нашого дослідження засвідчує про високий евристичний потенціал синергетичного підходу до аналізу освітніх реалій та тенденцій розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ століття.

Схема загального змісту дослідження виявляє чотири кроки дослідження:

1. Перший крок стосується дослідження парадигмальних засад синергетики, її категоріального апарату й принципів та їх екстраполяції на педагогіку, що допомагає сформулювати специфічні категорії синергетичного підходу в педагогіці. Зазначені категорії знаходять практичне втілення у сфері педагогіки.

2. Це зумовлює другий крок, який передбачає аналіз головних напрямів використання синергетичного підходу до аналізу й оптимізації освітніх процесів.

3. Зазначений аналіз допомагає сформулювати критеріальні ознаки синергетичних рис та ресурсів педагогічних систем. Цей етап дослідження становить третій крок.

4. Нарешті, четвертий крок пов'язаний із використанням зазначених критеріальних засад для з'ясування головних тенденцій та парадигм розвитку вітчизняної освіти (кінець ХХ століття), для побудови синергетичної моделі актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти та вітчизняної педагогічної думки, для аналізу розвитку синергетичних напрямів педагогічної думки другої половини ХХ століття (які можна розуміти як аспекти педагогічної синергетики) та аналізу деяких педагогічних систем і методик, де синергетичні риси присутні імпліцитно, неявним чином (друга половина ХХ століття).

Відтак, наше дослідження реалізує послідовні логічні етапи, які структурно та генетично взаємно пов'язані та складають певну системну цілісність. Вони виявляють три кола руху мислення: від **загального** (дослідження парадигмальних засад синергетики) до **часткового** (дослідження специфічних категорій педагогічної синергетики та обґрунтування її критеріальних ознак). Далі – зворотній перехід від **часткового** до **загального** – обґрунтування синергетичної моделі актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти і педагогічної думки, формулювання головних тенденцій розвитку вітчизняної педагогічної думки. І далі – зворотній перехід від **загального** до **часткового** – аналіз педагогічних систем, де синергетичні риси присутні неявно, латентно, приховано. Таким чином, хід нашого дослідження реалізує Гегелівську схему "подвійного переходу" та може вважатися виразником діалектичного методу пізнання.

Таким чином, ми досліджували розвиток вітчизняної педагогічної думки стосовно рефлексії нею проблем освіти з позиції синергетичного підходу як у явному, експліцитному, так і латентному, прихованому, імпліцитному аспектах. У поле аналізу потрапляли окремі персоналії та авторські педагогічні напрямки (як системно-синергетичного, так і несинергетичного спрямування), напрямки синергетично спрямованої педагогічної думки (аспекти педагогічної синергетики), освітні парадигми та тенденції.

¹⁰⁵¹ Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – №3. – С.58-61.

Все це допомагає збагатити синергетичним змістом традиційні педагогічні категорії та зрозуміти загальні тенденції розвитку педагогічної думки другої половини ХХ століття. Результати дослідження не вичерпують всіх аспектів проблеми та виявляють потребу в організації більш детальних досліджень проблеми як у історико-педагогічному контексті, так і в сфері виховних та дидактичних технологій. Особливо важливим можна вважати дослідження перспектив використання синергетичного підходу в педагогічному проектуванні та педагогічній інновації.

Відтак, аналіз проблеми дослідження дозволив дійти **висновку**, що використання синергетичної концепції розвитку під час аналізу педагогічних процесів дозволило обґрунтувати синергетичну модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти і педагогічної думки, яка базується на синергетичному розумінні чергування процесів ієрархізації та деієрархізації в еволюції соціальних систем та виявляє циклічний розвиток освіти як суспільного інституту, що позначається на зміні освітніх парадигм, технологій, методів та підходів.

Експліцитно, явним чином присутні синергетичні аспекти у вітчизняній педагогічній думці виявляють не тільки синергетичний стиль мислення, а й рефлексію науковцями-синергетиками освітніх проблем з позиції синергетичного підходу, який передбачає оперування термінами, категоріями синергетики та педагогічної синергетики, що відображає інноваційну тенденцію розвитку сучасної освіти та педагогічної думки. Це позначається на становленні таких парадигмальних напрямів та концепцій педагогічної синергетики (які можна кваліфікувати як її аспекти), як: постмодерністська парадигма децентричного педагогічного процесу, ціннісно-синергетичний підхід, педагогіка креативності, системно-функціональний підхід, ґештальтосвіта, синергетичний напрямок навчально-виховної діяльності, синергетична концепція актуалізації мотиваційних механізмів, технологія імовірнісної освіти, синергетична концепція естетичного виховання.

Аналіз експліцитно присутніх синергетичних аспектів у вітчизняній педагогічній думці дозволяють дійти висновків, що синергетичний підхід все більш утверджується в колах вітчизняних педагогів, хоча він і не отримав глибокого узагальнення та обґрунтування через брак критеріальної бази виявлення синергетичних рис в освітніх системах. Проте надзвичайно актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої системи, а дослідження розвитку національних освітніх систем саме у контексті синергетичної парадигми дасть змогу трансформувати освіту країни адекватно до сучасних світових вимог і внутрішніх соціокультурних та економічних потреб.

Аналіз розвитку педагогічної думки під кутом зору синергетичного підходу дозволяє стверджувати, що синергетичний підхід імпліцитно, неявним чином 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 її актуалізації, є цілісною відкритою 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, імпліцитним чином використовувати методологію синергетики, її концептуальні ресурси.

Аналіз імпліцитно присутніх синергетичних рис у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття, а також вивчення динаміки її розвитку з позиції синергетичного підходу дозволив виокремити тенденції розвитку освіти, які пов'язані із входженням світового ладу в інформаційний стан, із глобалізаційними процесами сучасної освіти, з розширенням філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки, поглибленням людиномірної, ціннісно-психологічної орієнтації педагогічної думки, що позначається на становленні таких освітніх парадигм, як критично-креативна (трансформаційна), постмодерністська, безперервно-дистанційна, контекстна суб'єктно-діяльнісна, особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єкта, гуманістична, ноосферно-екологічна, проєктивно-естетична парадигми.

Результати дослідження не вичерпують всіх аспектів проблеми та виявляють потребу в організації більш детальних досліджень проблеми як у історико-педагогічному контексті, так і в сфері виховних та дидактичних технологій.

РОЗДІЛ 4. СИНЕРГЕТИЧНІ ІМПЛІКАЦІЇ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

4.1. ФРАКТАЛЬНО-ГОЛОГРАМНИЙ, СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Якщо головним змістом існування людини та Всесвіту є їх рух, зміна у часі та просторі, то це означає, що головним змістом існування людини є її навчання, бо навчання – це, перш за все, процес зміни. Можна сказати, що існування як рух є навчанням, а людина – це сутність, яка навчається, тобто навчання є життєдіяльністю. Людина може бути визначеною як *Homo sapiens* (людина розумна), *Homo faber* (людина, що виготовляє), *Homo loquens* (людина, яка розмовляє), *Homo ludens* (людина, яка грає), *Homo sociologicus* (людина соціальна), *Homo psychologicus* (людина психологічна), *Homo desiderans* (людина, що бажає), *Homo agens* (людина, яка діє), *Homo spiritus* (людина духовна), *Homo creator* (людина, яка творить), *Homo samos* (людина, що самовдосконалюється), *Homo economicus* (людина економічна)... Але людина завжди залишається такою, що вчиться. Тому проблема навчання містить у собі в найбільш концентрованій формі все розмаїття інших проблем, з якими людина стикається як на рівні звичайної, так і наукової свідомості.

Отже, якщо найбільш загальна особливість світу – це його рух як найважливіший атрибут і спосіб існування сущого, то головним змістом життя та фундаментальним чинником існування людини є рух, змінювання у просторі та часі, найбільш повне та інтенсивне вираження якого спостерігається у дитячому та юнацькому віці, де розвиток як соціально-особистісний феномен оформлюється у вигляді процесів навчання, виховання та освіти, що реалізується, насамперед, у межах шкільної системи. Тому основний об'єм суспільного та індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освіти, яка формує інтелектуальний простір культурно-історичної неперервності народів та їх поколінь. Ось чому освіта, що виконує соціальне замовлення суспільства, завжди була чи не найголовнішим його пріоритетом. Таким чином, школа є наріжним соціальним інститутом, що, за переконанням Дж. Дьюї, “може створити у проекті такий тип суспільства, який нам хотілося б здійснити”¹⁰⁵².

Відтак, останніми роками в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу, який реалізує ціннісно-психологічну парадигму сучасної освіти, яка виявляє людиноцентричне спрямування сучасної педагогіки та передбачає перехід: 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 занять 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 людиноцентризму¹⁰⁵³.

У зв'язку з викладеним вище особливого значення набуває завдання побудови **ефективного соціально-педагогічного середовища**.

Зрозуміло, що таке середовище постає лише однією ланкою цілісної системи діалектичним чином пов'язаних середовищ, таких, як космопланетарне, природно-біологічне, загальноцивілізаційне, 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 середовища. Зазначимо, що градація середовищ та їх якісний опис залежить як від рівня аналізу зазначеної проблеми (тобто від рівня теоретичного узагальнення та абстрагування), так і від методологічного підґрунтя такого аналізу.

Застосування системно-синергетичної методології до аналізу цієї проблематики дозволяє сформулювати деякі принципово нові висновки щодо зазначеного завдання. Перш за все, середовищем традиційно вважається специфічний простір, який оточує об'єкт і в якому цей об'єкт існує. Системно-синергетична методологія дозволяє дійти висновку, що середовищний підхід має враховувати фрактально-голограмну будову Всесвіту, яка, у відомому сенсі, нівелює межі між середовищами та об'єктами середовищ, при цьому середовища можуть розумітися відкритими дисипативними системами, що перебувають у стані фрактально-голограмної суперпозиції. Цей висновок ілюструється містичним уявленням Східної філософії про Всесвіт як “парадоксальну Башту”: “Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням 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

¹⁰⁵² Дьюї Дж. Психология и педагогика мышления. – Берлин, 1922. – С. 7.

¹⁰⁵³ Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

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”¹⁰⁵⁴.

Такий підхід 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 і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елемента із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всему", "немає ні малого, ані великого".

При цьому, у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що впливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (квантовий парадокс "Споглядач"), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини ("Спостерігача") світу.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – 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). 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) та координується непричинними несиловими, імплікативними (логічними) зв'язками, що співвідносяться 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 мікросвітом¹⁰⁵⁵.

Фрактально-голограмна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічні непричинні зв'язки*, 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.

Важливим є також і середовище, яке отримав назву "універсальний семантичний простір Усесвіту". *Концепція універсального семантичного простору* (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, засвідчує, що "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"¹⁰⁵⁶.

Загалом, можна виокремити такі фрактально-голограмні, тобто вкладені одне в одне середовища, як:

1) Загальноматеріальне (всезагальне, універсальне) середовище, яке актуалізує суперечності, боротьбу протилежностей, що виявляється на всіх рівнях буття матерії. Це середовище можна інтерпретувати і як **Божественне середовище**, що виявляється у вигляді боротьби полярних буттєвих начал, – добра і зла, яка ведеться у Всесвіті, де основною дійовою особою виступає людина, що на рівні космологічному проявляється в антропному принципі.

Це *всезагальне середовище* актуалізує мету розвитку всіх його складових, що пояснюється синергетичними феноменами цілого: 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.

Відтак, у силу фрактально-голограмного принципу цілісності мета розвитку складових цілого немов би задається заздалегідь, що виявляє *телеологічний* (телеологія – наука про мету розвитку предметів і явищ нашого світу) *парадокс*: – 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 результату¹⁰⁵⁷, 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 – ідеально¹⁰⁵⁸. Тобто мета розвитку присутня у ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірний аспект світу, як вказує квантова фізика, є

¹⁰⁵⁴ Капра Ф. Дао фізики / Ф.Капра. – СПб.: Оріс, 1994. – 304 с. - С. 267; 37

¹⁰⁵⁵ Цехмістро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмістро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

¹⁰⁵⁶ Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.

¹⁰⁵⁷ Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с. - С 133.

¹⁰⁵⁸ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. - С. 113.

його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. У результаті чого наслідок може існувати раніше за причину¹⁰⁵⁹.

2) Космопланетарне середовище – 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. Сутність зазначеного середовища 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 [20].

3) Природно-біологічне середовище 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 око¹⁰⁶⁰. "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 "формуальною причинністю"¹⁰⁶¹.

4) Соціально-ноосферне середовище 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), універсальний семантичний простір (В.В. Налімов) та ін.

Відтак, соціально-педагогічне середовище виявляється лише одним із аспектів зазначеної вище системи середовищ існування людини. Тому при обґрунтуванні шляхів оптимізації соціально-педагогічного середовища слід враховувати його інтеграцію в зазначену ієрархію середовищ, які діалектичним, фрактально-голограмним чином взаємопов'язані та прозорі, тобто виявляють **взаємний фрактально-голограмний резонанс**. На принципі такого резонансу побудована система **резонансного навчання**.

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. 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, коли, як писав Гегель, речі і мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) установлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту¹⁰⁶².

Існують три психічних виміри людини, що можна співвіднести з трьома формами осягнення буття – чуттєвим, раціональним і медитативним¹⁰⁶³, 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 цілим¹⁰⁶⁴. Крім того, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору і часу, 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"¹⁰⁶⁵) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їхніми функціями так чи інакше співвідносяться багато головних функцій організму людини¹⁰⁶⁶. 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.

¹⁰⁵⁹ 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.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

¹⁰⁶⁰ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с. - С. 34.

¹⁰⁶¹ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

¹⁰⁶² Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

¹⁰⁶³ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹⁰⁶⁴ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34-40.

¹⁰⁶⁵ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с. - С. 73.

¹⁰⁶⁶ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева – М. : Педагогика, 1980. – 151 с.

Права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини¹⁰⁶⁷. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при їхньому пред'явленні в праве поле зору¹⁰⁶⁸, 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 Всесвіту (В.В. Налімов) й універсальну (розуміючи) мову, що впливає з нього. Ця 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 Всесвіту¹⁰⁶⁹), Ж.-П. Сартр (який “універсальний ключ” до тлумачення символів виявив у “психоаналізі предметів”, що був розроблений Г. Башляром), В. Гумбольдт (у його типолого-універсалістському вченні про діахронічні універсали як набір правил для деякої універсальної метамови).

Розглянемо *психологію суб'єктивної семантики*, що містить багато фактів, які допомагають осмислити проблему семантичного простору Всесвіту. 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 р.) була виявлена подібність значення слів, що є назвами тварин. Виявилось, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, що дані респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957 р.) 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 універсалів”¹⁰⁷⁰. 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, виявилось, 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 мотивуються¹⁰⁷¹, 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. 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 правопівкульових, підсвідомо-симультанних механізмів психічної діяльності, коли виявляється феномен “першобачення” об'єкта як дещо нерозчленовано-цілісне. 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.

Під час дослідження особливостей сприйняття візуальних образів з'ясувалося, що оцінки слів і зображень часто не збігаються, коли зображення і приписуване йому поняття можуть оцінюватися протилежним чином¹⁰⁷². 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.

¹⁰⁶⁷ 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.

¹⁰⁶⁸ О доминантности полушарий в восприятии чисел / Симеирская Э.Г., Блинов С.М., Яковлев А.И., Копелев Л. В. // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971–976.

¹⁰⁶⁹ Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с. – С. 126.

¹⁰⁷⁰ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.

¹⁰⁷¹ Журавлев А.П. Звук и смысл / А.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

¹⁰⁷² Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – С. 137.

Можна говорити про такі сенсорні універсалиї, розроблені Арнхеймом (1974 р.), котрий побудував візуальний словник, в якому, наприклад, витягнутий перехрест характеризує такі властивості, як холодність і чистота, а округлість – доброту та ін. Семантико-перцептивні універсалиї роблять сприйняття більш економним.

Цікаво, що на думку гештальтпсихологів 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"¹⁰⁷³, та можуть втілюватися у феномені "колективного безсвідомого" (К. Юнг).

У біології, біохімії цей принцип виступає у вигляді "морфогенетичних полів" (О.Г. Гурвич, Р. Шелдрейк), утворюваних, як вважають, формою і поведінкою тваринних організмів, яка виступає чинником "формувальної причинності", що пов'язує несилізовим чином воедино форми живої матерії за допомогою "морфогенетичного резонансу"¹⁰⁷⁴. Тут можна говорити й про несилізові квантові ефекти (І.З. Цехмістро). 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. Наведемо й явище "біогравітації", парapsихологічні ефекти, ідею про голографічну енерго-інформаційну картину світу (А.П. Дубров, К. Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом та ін.) тощо¹⁰⁷⁵.

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*". Можна навести й дослідження І.М. Дмитрієвського, який розробив модель слабкої взаємодії біологічних об'єктів з різними компонентами реліктового випромінювання. Цей науковець урахував 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*"¹⁰⁷⁶, який полягає в тому, що учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, хто здатен навчатися швидко, і Б – ті, хто вчиться повільно. Учителю проводить урок за певною темою з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомила. 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:

¹⁰⁷³ Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.; Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с.

¹⁰⁷⁴ Гурвич А. Г. Теория биологического поля. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

¹⁰⁷⁵ Бобров А.В. Торсионные модели в психофизике. Ч. П. Возможные структуры механизма сознания / Сб.: Сознание и физический мир». Вып. 2. — М.: Фолиум, 1997. С. 6-23.; Болдырева Л. Б., Сотина Н. Б. Магия и квантовая механика // Парапсихология и психофизика. — № 4 (6). — 1992. — С. 3-7.; Гуртовой Г. К., Дубицкий Е. А., Пархомов А. Г. Дистанционное воздействие человека на экранированный микрокалориметр. // Парапсихология и психофизика, М.: Изд-во фонда парapsихологии им Л. Л. Васильева, 1993, с. 29-39.; Дубров А.П. Биограви́тация, биовакуум, биополе и резонансно-полевой тип взаимодействия как фундаментальные основы парapsихологических явлений. Парапсихология и психофизика. № 2. 1993. С. 15-23.; Дубров А.П. Биопсихические основы быстропротекающих экстрасенсорных явлений. Сб.: Доклады 2-й Всес. междисц. науч.-тех. школы-семинара «Непериодические быстропротекающие явления в окружающей среде». — Томск: СибНИИЦ АЯ, 1990. — С. 130-133.; Дубров А.П. Гипотеза о новом (резонансно-полевом) типе взаимодействия в биологии. Сб.: Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. — М.: НТОГорное, 1980. С. 377-388.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. — 2-е изд., исп. и доп. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. — 301 с.; Дубров А.П. Новая парадигма в естествознании и современной медицине // Парапсихология и психофизика, № 6, 1993. С. 5-10.; Дубров А.П. Парапсихология и интегративное знание: смысл главных проблем // Парапсихология и психофизика, № 2, 1992. С. 11-16.; Дубров А.П. Роль парapsихологии, гомеостатики и гомеопатии в смене современной парадигмы естествознания // Парапсихология и психофизика, № 4, 1994. С. 3-15.; Дубров А.П., Ли А.Г. Современные проблемы парapsихологии. — М.: Фонд парapsихологии им. Л.Л.Васильева, 1998, 256 с.; Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание. — М.: Соваминко, 1989, — 280с.; Дубров А.Л. Взаимодействие живых систем со временем и пространством. Часть 1. Био- и психронотопология. Сознание и физическая реальность. Т. 8. № 3. 2003. — С. 51-60.; Дульнев Г. Н. Регистрация явлений телепатии. // Сознание и физическая реальность. Т. 3, № 4. — М.: Шолиум, 1998. — С. 73-76.; Дульнев Г. Н., Ипатов А. П. Исследование явлений энергоинформационного обмена: экспериментальные результаты. СПб: ГИТМО(ТУ), 1998.; Зубко А.В. Единое и природа сознания (основы квантовой метафизики сознания, психической энергии и смысла). Дельфис. № 1. 2002. С. 59-64.; Лесков Л.В. Фундаментальная протоструктура Вселенной. Сб.: Сознание и физический мир» — М.: Фолиум, 1997. С. 99-129.; Московский А.В., Мирзалис И.В. Сознание и физический мир. Сб.: Сознание и физический мир. Вып. 1. — М.: Яхтсмен, 1995. С. 8-35.; Парапсихология и психофизика. — М.: Фонд парapsихологии Л. Л. Васильева. — № 4 (6). — 1992. — С. 31-51.; Плотников К.Э. Психофизика: К теории взаимодействия оператора с устройством: математическая модель. Ч. I-V. Сознание и физическая реальность. Т. 5 (5, 6), 2000; 6 (1), 2001; 7 (1, 2), 2002.; Backster C. Primary Perception. Biocommunication with Plants, Living Foods and Human cells. White Rose Millenium Press, Anza, CA 2003.; Benor D.J. Healing Research, vol. I-IV: Scientific Validation on a Healing Revolution. Popular edition and Professional Supplement, Medford, NJ, 1992.; Dubrov A.P. Biogravitation and psychotronics. Impact of Science on Society, vol. XXIV, No. 4, 1974, p. 311-319.; Herbert B., Smith W., Medhurst H. Biogravitation: Experimental Evidence (Paralab report). Int. Jour. of Paraphysics, vol. 13, No. 1-2, 1979, pp. 27-32.; Pyatnitsky L.N., Fonkln V.A. Human Consciousness Influence on Water structure. — Jour. of Scientific Exploration, 1995, vol. 9, No. 1, p. 89-105.; Reddish V.C. The D-Force. A remarkable phenomenon. Edinburgh. The Jane Street Print Company, 1993.; Stone R.B. The Secret Life of your Cells. Whitford Press, Atglen, 1989.

¹⁰⁷⁶ Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. — Минск : ООО "Попурри", 2000. — 528 с. - С. 198-203.

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 Р. 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.

Відтак, можна дійти висновку, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуюваною багатьма, ніж вивчити щось відоме тільки деяким. Хоча Р. 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. Як пише академік В.П. Казначеев, 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 інтелекту¹⁰⁷⁷.

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 – "супернавчанні", методах М.П. Щетиніна, В.М. Броннікова та ін.

Ці висновки знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка збагачує шляхи побудови нової інтегративної системи освіти. 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"¹⁰⁷⁸.

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" передбачає **розвиток синергетичного підходу** до побудови соціально-педагогічного середовища, який виявляє такі головні аспекти:

1. Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і "енергією" з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних областей сучасної науки; до глобалізаційних процесів; відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу; афективно-перцептивна відкритість

¹⁰⁷⁷ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

¹⁰⁷⁸ 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. 42.

виховання соціальному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", "дистанційний" тип освіти упродовж життя.

У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та переструктуванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.

2. Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на виховання, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант – синтез талантів").

3. Відновлення педагогічної системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанс, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" дозволяє розробити **системно-інформаційний (синергетичний) підхід до організації навчально-виховного 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"¹⁰⁷⁹.

Як писав А. Маслоу, гарне, гармонійне середовище є для організму одним із найперших чинників самоактуалізації 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 Гленн Домен уже понад тридцять років радить батькам показувати дитині виразні чорно-білі фігури, а не оточувати її стінами блідих пастельних кольорів.



Рис. Стимульний зоровий матеріал

¹⁰⁷⁹ Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с. - С. 151.

Подібним же чином засвоюється мова: коли до десяти років дитина не чути її, то ніколи потім не навчиться розмовляти¹⁰⁸⁰.

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.)¹⁰⁸¹. М.П. Щетинінін 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. Щетинінін, 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 талантів¹⁰⁸². 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. Щетинінін 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.

При цьому М.П. Щетинінін 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.

Системно-інформаційний підхід найбільш повно виявляються у площині пояснювальної моделі розвитку людини, яка базується на **концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини**. Розглянемо цю концепцію більш докладно, оскільки вона концепція виявляє гранично простий набір "теоретичних сенсів", котрий дозволяє зрозуміти механізми новітніх педагогічних систем і технологій та інтегрувати їх у цілісну педагогічну систему.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору та часу) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їх функціями так чи інакше пов'язані головні аспекти людської істоти¹⁰⁸³.

При цьому суттєвим є те, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смысловий контексти відображення дійсності, ініціюючи такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-смыслового контексту відображення оточуючого світу та "пробуджує" до життя науку та філософію.

Доречно зазначити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої досягається в зрілому віці. Згодом у процесі старіння організму півкульова асиметрія природним чином поступово нівелюється¹⁰⁸⁴. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу.

Відтак, мета розвитку людини – гармонійна особистість, що у специфічному вигляді виявляється як функціональний стан півкульового синтезу, коли не спостерігається збочення лише до знаково-теоретичного чи образно-художнього світосприйняття, а людина виявляється творчою істотою, що єднає у собі протилежні Павловські типи – мисленнєвий та художній, а сам функціональний синтез півкуль виявляє **медитативний стан людини**¹⁰⁸⁵.

Ось чому, на нашу думку, нагальним є визнання такої парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості. Відповідно, особливу увагу слід приділяти саме розгортанню правопівкульових механізмів психічної діяльності людини, які, в певному розумінні, гальмуються роботою лівої, домінантної півкулі, що в онто- та філогенезі розвивається пізніше правої півкулі. Відтак, принцип синергійної цілісності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації, коли людина постає як гармонійна, духовна істота.

Суттєво, що права півкуля відображає мир цілісно, симультанно, багатозначно, тоді як ліва півкуля – аналітично-дискретним, однозначним чином. Тому ліва півкуля характеризується однозначно-індивідуальною стратегією освоєння світу¹⁰⁸⁶. Цей висновок знаходить певне підтвердження в сфері колективної взаємодії: відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з матеріалом абстрактно-фактологічного характеру в індивідуальному режимі, тоді як учні, що віддають перевагу

¹⁰⁸⁰ Драйден Гордон Революція в навчання / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с. - С. 242.

¹⁰⁸¹ Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. - С. 6-12.

¹⁰⁸² Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

¹⁰⁸³ Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84-96.; Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.; Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева – М. : Педагогика, 1980. – 151 с.

¹⁰⁸⁴ Психологический словарь. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с. - С. 23.

¹⁰⁸⁵ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34-40.

¹⁰⁸⁶ Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. - С. 172.

правопівкульовим формам психічної активності, краще проявляють себе в колективних формах роботи, де потрібна співпраця, емоційне співпереживання, емпатійність і досягнення загальної мети¹⁰⁸⁷.

Отже, такі педагогічні категорії, як "індивідуальний підхід", "колективне навчання", "гуманістична педагогіка", "суб'єкт-суб'єктна взаємодія", "інтерактивні форми навчання" тощо знаходять конкретне наукове втілення в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. При цьому метою розвитку останньої постає стан функціонального синтезу півкуль, що, таким чином, виявляють синергійну єдність, а сама концепція функціональної асиметрії півкуль може використовуватися у педагогічній теорії і практиці в площині синергетичного підходу.

Загалом, з точки зору синергетичної парадигми освіти в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини доцільним є розробка таких методик навчання та виховання, які були б спрямовані на досягнення стану синергізації півкуль мозку, їх функціональної єдності.

Метод системної, синергетичної інтеграції двох протилежних типів осягнення світу ("правого" та "лівого") в навчальній діяльності можна зілюструвати за допомогою педагогічної системи В. Ф. Шаталова¹⁰⁸⁸, що отримала визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому 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. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. При цьому система В.Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності, на наш погляд, виражає пафос синергетики, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа¹⁰⁸⁹, де використовується евритмія – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи, де дитина з першого класу залучається до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія); один із головних принципів Вальдорфської школи – образний, тобто правопівкульовий виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво, тому у перших-п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд.

Прикладом цього може бути й досвід М.П. Кравця, що навчає музиці. Його учні не лише вчаться слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальні теми, імпровізують тощо. Тут ми маємо спробу розвивати синестезічні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкулі.

Слід звернути увагу й на те, що півкульовий синтез дозволяє досягнути єдності двох протилежних поведінкових стратегій людини – пасивної та активної, яка в системі *педагогічної синергетики* передбачає ситуацію, коли не суб'єкт освіти дає рецепти та керує нелінійною ситуацією, а сама нелінійна освітня ситуація будує суб'єкта. Це активізує нелінійне, творче ставлення до світу, що означає відкриття можливості зробити себе таким, якого творять, дозволити нелінійній ситуації чи іншій людині впливати на себе, будувати себе від іншого¹⁰⁹⁰.

Відтак, якщо наріжною характеристикою світу є рух, зміна, розвиток, то головним змістом життя і фундаментальним засобом існування людини є її розвиток, найбільш повне й інтенсивне вираження якого спостерігається в дитячому і юнацькому віці, де цей розвиток як соціально-особистісний феномен оформляється у вигляді процесів навчання й виховання в цілому, що реалізуються у межах шкільної системи. Тому основний "об'єм" суспільного й індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освіти. Школа, виконуючи соціальне замовлення суспільства, є наріжним соціальним інститутом, про значення якого Дж. Дьюї писав, що: "школа може створити в проєкті такий тип суспільства, який нам хотілося б здійснити. Впливаючи на свідомість в цьому напрямку, ми поступово змінюємо й характер дорослого суспільства"¹⁰⁹¹.

Концептуально будь-яка система освіти будується на основі двох складників – мети освіти і шляхів її досягнення. Якщо за мету освіти прийняти виховання гармонійної особистості, то тут можна аналізувати два напрямки проблеми: визначення гармонійного стану особистості, і формування цього стану.

Це найбільш повно досягається через аналіз генетичних основ людини, яка, на відміну від тварини, що у відомому розумінні тотожна своєму існуванню й існує за принципом "тут і тепер", не збігається із самою собою. Людина, актуалізуючись саме в "точці цієї розбіжності" (М. М. Бахтін), не тотожна як самій собі (її сутність є сукупністю суспільних відносин), так і навколишньому середовищу, оскільки виходить за рамки "тут і тепер" (принцип "надситуативної активності") і постає спроможною до саморефлексії, що виявляється в можливості подивитися на себе з боку і зайняти позицію іншої людини (емпатійний принцип "соціальної ролі"), вийти за межі чуттєвої данності й існувати в ідеальній, віртуальній, потенційно-можливій реальності, яка кристалізується на основі знаково-символічної системи (мови), що дає людині можливість утілити себе, своє "Я" у вічності і

¹⁰⁸⁷ Williams L. Teaching for the two-sided brain / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1983. – 346 p.

¹⁰⁸⁸ Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с. – С. 122.

¹⁰⁸⁹ Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика : Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.

¹⁰⁹⁰ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.

¹⁰⁹¹ Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М., 1921. – С. 52.

нескінченності, тобто розширити просторово-часові рамки свого буття, продовжити, утвердити себе у як завгодно далекому минулому (принцип історизму), так і в як завгодно віддаленому майбутньому (принцип “рефлексії майбутнього” або “аналітичного прогнозу”). У сфері цієї віртуальної реальності людина спроможна існувати як у безкінечному континуумі Всесвіту, тобто всюди (принцип “монадності”, “нелокальності”), так і в рамках “тут і тепер”, в обмеженому просторово-часовому об’ємі (принцип екзистенції).

Віртуальна реальність характеризується спроможністю і необхідністю впливати на об’єктивну реальність, що виявляється в трудовій, перетворюючій активності людини (принцип креативності).

Отже, якщо тварина характеризується наявністю життєвої активності ситуативного типу і прив’язана як до внутрішнього (сфера інстинктів), так і зовнішнього (зовнішнє середовище) атрибутам свого буття, виступаючи при цьому єдністю внутрішнього і зовнішнього, то людина, крім цього наскрізного *екзистенційного* типу життєвої активності, виявляє ще три додаткових типи – три фундаментальні виміри свого буття:

1. Віртуально-ідеальна активність як здатність мислити, оперуючи знаково-символічними конструктами (*мислення*).

2. Перетворювально-творча, трудова активність (*праця*), що у поведінковій площині конкретизується у вигляді соціально-рольової активності (*рольовий статус*).

3. Надситуативна активність як здатність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі (*цілепокладання*), що пов’язане із ціннісними орієнтаціями людини: відомо, що цінності та сенс життя людини випливає саме із телеологічних, цілепокладаючих механізмів психічних процесів.

Можна постулювати три *фундаментальні вектори людського розвитку*, що генетично впливають із базової ситуативно-екзистенційної активності і кристалізують людину в рамках трьох суто людських типів активності: 1) *мислення*, 2) *праці та рольової активності*, 3) *цілепокладання*.

Зрозуміло, що вищезазначені типи життєвої активності людини генетично і функціонально щільно взаємно пов’язані і переходять один в одного, “обмінюючись буттям”, коли, наприклад, *трудова активність* (як інструментально-операційна здатність людини) корениться у здатності *мислити* (оперувати абстрактними категоріями) і реалізується у сфері *праці* та сукупності соціальних ролей, яка реалізується із певною *метою* в рамках певного екзистенційного контексту.

Вектори розвитку типів життєвої активності окреслюють не тільки перспективний напрямок людського розвитку, але і розкривають зміст їхнього діалектичного подолання, коли вектор мислення, виходячи за свої межі, постає як багатозначно-парадоксальний, метафоричний, інтуїтивний спосіб пізнання й освоєння світу. Вектор праці, у свою чергу, досягши свого логічного завершення, виявляє принцип “мистецтва заради мистецтва”, або “творчість заради самої творчості”, тобто трансформується в самодостатню сутність, коли праця стає життєвою потребою і детермінує сама себе. Вектор рольового статусу в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що “передбачає справжню самобутність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою”¹⁰⁹². Вихід за “кінцевий пункт” вектора цілепокладання спрямовує людину у вічність, продовжує її існування у нескінченності.

Розвиток кожного з розглянутих фундаментальних типів життєвої активності виявляє ще три типи (*комунікативний, вольовий, ігровий*), які входять у генетичну її структуру як початковий та вищий етапи розвитку. Тут діє діалектичний принцип розвитку, про який Г. В. Плеханов писав, що явище, яке розвивається, перетворюється на свою протилежність, і потім ця протилежність знову перетворюється на свою протилежність, тому третя фаза розвитку має формальну схожість з першою¹⁰⁹³. Це виявляє *універсальну парадигму розвитку*.

1. Розвиток мислення вищого виявляє *комунікативну активність* як процес спілкування, взаємодії, тому що в процесі мислення завжди є присутнім хтось інший, із котрим людина спілкується, тобто мислення принципово діалогічне. На початковому етапі розвитку мислення виявляється “чистою” комунікативною взаємодією дитини зі своїм оточенням. При цьому дія дитини і її думка постають у вигляді єдиного сплаву і не диференціюються¹⁰⁹⁴. Потім комунікація інтеріоризується і постає у вигляді мислення як внутрішнього діалогу. Нарешті, на третьому етапі розвитку мислення, воно “парадоксализується”, крім внутрішнього процесу стає одночасно й зовнішнім, тобто думка і дія знову сплавляються, коли думка стає діючою силою (принцип керування реальністю з боку свідомості).

2. Цілепокладаюча активність спочатку постає вольовим актом у чистому вигляді: коли перед дев’ятимісячною дитиною кладуть дві однакові іграшки, вона починає тягтися до них. Коли ж одну з них їй дадуть, вона втрачає до неї інтерес і починає тягтися до іншої¹⁰⁹⁵. Тут виявляється “інстинкт” боротьби із заданістю, тобто зачатки вольової активності в чистому вигляді (так звані гіпобулічні реакції, які є визначальними для кризи першого та третього року¹⁰⁹⁶), що І. П. Павлов назвав “рефлексом свободи”. Потім вольовий імпульс людини “одягається в убрання мотиву”, де цілепокладання набуває соціальних рис. Нарешті, цілепокладаюча активність починає кристалізуватися на ґрунті ціннісних переживань у світогляд, що має ціннісно-цілепокладаючий вплив на життєдіяльність людини (принцип “категоричного імперативу”).

3. 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.

Так, Л. Леви-Брюль у книзі “*Первісне мислення*”, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність свідомості первісної людини від свідомості людини цивілізованої. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що вона містична, або магічна, у неї немає розходження між природним і

¹⁰⁹² Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.

¹⁰⁹³ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1956. – Т. I. – С. 572.

¹⁰⁹⁴ Как построить свое “Я” – М.: Педагогика, 1991. – С. 61.

¹⁰⁹⁵ Как построить свое “Я”. – С. 60.

¹⁰⁹⁶ Бех И. Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – С. 7.

надприродним, сном і пильнуванням, частиною і цілим, актуальним і потенційним. У плані логіки вона не є чуттєвою 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, магічної симпатії тощо¹⁰⁹⁷. Тут виявляється феномен взаємної трансформації, плинності рольових аспектів дійсності, коли людина може поставати одночасно і самою 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 її до усвідомлення відносності свого рольового статусу: вона творчим чином переборює рольову обмеженість і зливається з зовнішнім світом, вчиться бути всім, ким побажає.

Ці три стадії розвитку рольової активності людини співвідносяться з трьома стадіями морального розвитку особистості, за Л. Колбергом: *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 стають компонентами 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.

Відтак, рольова активність, конкретизована у трудовій активності, спочатку постає у своїх глибинних витоках як ігрова, яка потім раціоналізується, соціалізується, трансформується в інструмент здобування засобів до існування як праця. На вищому рівні розвитку трудової активності, коли така стає життєвою потребою, вона перетворюється на творчу гру.

4.2. МЕТОДИ СУПЕРНАВЧАННЯ

Методи "*Супернавчання*" (СН) концептуалізовані науковцями на основі систематизації деяких ефективних навчальних та розвивальних технологій¹⁰⁹⁸, 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) і інші джерела, такі як древня Раджа Йога або трансова наука, софрологія, наука про гармонійну свідомість¹⁰⁹⁹.

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 говориться, він затримує подих, вдихаючи і видихаючи в моменти пауз. На додаток до ритму, інформація виводиться з трьох різних 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.

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.

¹⁰⁹⁷ Леви-Брюль Л. Сверхестественное в первобытном мышлении. – М., 1994. – 608 с.

¹⁰⁹⁸ Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с.

¹⁰⁹⁹ Лозанов Г. К. Суггестология. / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.; Голмен Д. Многообразие медитативного опыта / Д. Голмен. – К.: София, 1993. – 137 с.

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 відкрити 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 технології 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 відкашлюватись¹¹⁰⁰.

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 шокovanі. 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 людину 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 школами.

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

¹¹⁰⁰ Гриндер Д. Формирование транса: Пер. с англ. / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: Каас, 1994. – 272 с.; Гриндер М. Исправление школьного конвеера / М. Гриндер. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.

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 впливають 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 методу знайти широке застосування в різних галузях освіти¹¹⁰¹.

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 суггестологічної 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 наш 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

¹¹⁰¹ Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МПНИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977. – С. 45–78.; Лозанов Г. К. Суггестология. / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.

починає наповнятися важким, солодким запахом шоколаду, що провокує слиновиділення. І хоча Ф. Стауб не просив студентів визубрити ці слова, через два дні він перевірів, наскільки добре вони їх запам'ятали. І знову в повітрі висів солодкий запах шоколаду. Виявилося, 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 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 ¹¹⁰². 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. Казначеева 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" ¹¹⁰³. "Формуюча причинність" Р. Шелдрейка ¹¹⁰⁴ 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 ¹¹⁰⁵. Ця концептуальна побудова співвідноситься з розумінням Всесвіту як холодноного універсуму, за Д. Бомом, К. Прібрамом 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.

¹¹⁰² Гурвич А.Г. Теория биологического поля / А.Г. Гурвич. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

¹¹⁰³ Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с. – С. 24.

¹¹⁰⁴ 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.; Преображенский Б.В. Телеология и каузальная феноменология в познании морфологии живого / Б.В. Преображенский // Вопросы философии. – 1983. – № 4. – С. 76–86.; Прибрам К. Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.

¹¹⁰⁵ 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. – С. 220.

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, увіснивши 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.

До ресурсів суперметодів підноситься і **метод розкриття надприродних можливостей людини В. М. Броннікова**¹¹⁰⁶ (хоча цей метод і знаходить потужну критику, зокрема й на сайті Російської академії наук у контексті боротьби із лженаукою), який 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). Відповідно до зазначеного методу, 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, що виявляє 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-хвилясті властивості елементарних часток також являють собою щось єдине у вигляді принципово нероздільної цілісності. Усесвіт на його фундаментальному квантовому рівні також являє собою єдиний неподільний комплекс, елементи якого не диференціюються в силу властивості їм несилізованої (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

¹¹⁰⁶ Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

основному пов'язаний із діяльністю кінестетичної модальності, коли саме в зоні кінестетичної репрезентації мозку в максимальному ступені перетинаються дві півкулі¹¹⁰⁷ (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 оточуючого 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"¹¹⁰⁸.

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 відновлення¹¹⁰⁹. 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 психіки, фазу синестетичної 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 вправі 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 вичленювати 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"¹¹¹⁰ 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

¹¹⁰⁷ Острандер Ш. Супербучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с. – С. 109.

¹¹⁰⁸ Князева Т.С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска / Т.С. Князева // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 4. – С. 57–69.

¹¹⁰⁹ 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.

¹¹¹⁰ Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М. : Изд. ИТП, 1994. – 342 с. – С. 82-83, 174-177

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 енергетикою, 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, фотосинтез 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, несилові, не причинні (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 мікрокосму 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 психології¹¹¹¹, 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 Землі¹¹¹². 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 дослідники¹¹¹³.

Трансперсональні переживання, як щось зовсім несумісне з механістичною наукою, співзвучні революційному розвитку різних наукових дисциплін, у якому виявляється нова наукова парадигма – **резонансно-синергетична**. У силу надвичайної важливості цієї парадигми наведемо текст з нашої монографії "*Педагогическая синергетика*" (2012), надрукованої російською мовою.

Рассмотренное согласуется с теорией (гипотезой) "*формирующей причинности*" **Р. Шелдрейка** [Sheldrake, 1981, 2003, 2005]. Согласно данной теории формы живых самоорганизующихся систем определяются "морфичными полями", которые задают форму атомам, молекулам, кристаллам, органелле, клеткам, тканям, органам, организмам, обществам, экосистемам, планетарным системам, звездным системам, галактикам – иными словами, они задают форму системам любой сложности и служат основой целостности, которую мы наблюдаем в природе и которая есть нечто большим, чем просто сумма составляющих ее частей (в синергетике это – системные свойства целого, обнаруживаемые аддитивный эффект). Общааясь с Д. Бомом, Р. Шелдрейк отметил, что некоторые явления, которые он описывал в теории морфичного резонанса и формообразующей причинности, очевидно, могут быть описанные квантовой теорией в терминах нелокальной связи¹¹¹⁴; последующие беседы о нелокальности в квантовой физике

¹¹¹¹ Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

¹¹¹² Lovelock J. Gaia: A New Look at Life on Earth / J. Lovelock. – N. Y.: Oxford University Press, 1979.; "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". – 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.

¹¹¹³ Roszak T. Person/Planet / T. Roszak. – N. Y.: Doubleday Anchor Books, 1978.; Russell P. The Global Brain: Speculations on the Evolutionary Leap to Planetary Consciousness / P. Russell. – Los Angeles, CA: J. P. Tarcher, 1983.

¹¹¹⁴ В экспериментальной установке луч лазера был раздвоен зеркалом так, что одна его часть как "огненная спица" пронизывала кювету с раствором женьшеня, а другая просто проходила мимо. Эти две "огненные спицы" вели себя с точностью "до наоборот": когда одна из них затухала, другая ярко вспыхивала. Оказывается, на фотоны лазерного луча, пронизывающего кювету с раствором, накладывалась

привели Р. Шелдрейка к мысли о возможности создания новой теоретической структуры, в которой были бы интегрированы и квантовая нелокальность, и морфичные поля.

В связи с чрезвычайной важностью теории Р. Шелдрейка приведем в реферативном изложении его доклад **"Морфическое поле социальных систем"** (сделанный на конгрессе *"Один и тот же ветер поднимает в воздух многих драконов. Системные решения по Бертру Хеллингеру"*, США, Вислех, 17. 04. 1999).

Вся природа несет в себе память, и выражается эта память через **морфические поля**. Каждый род вещей обладает памятью в своем морфическом поле. Это коллективная память всех аналогичных вещей, существовавших ранее. Способ, которым она передается, называется морфическим резонансом. Речь идет о влиянии событий на происходящие позже аналогичные события. Точнее, речь о влиянии аналогичных моделей действий на последующие аналогичные модели действий.

В работе методом семейной расстановки есть четыре аспекта связанных с идеей морфических полей.

Во-первых, семейная расстановка – это что-то вроде карты или модели семейного поля. Она показывает пространственный порядок и модель отношений. Здесь, как и в любом поле, изменение одной части влияет на все остальные. Таким образом, как и другие поля, семейные поля имеют свою пространственную модель, свой пространственный порядок.

Во-вторых, семейные поля обладают памятью. Произошедшее в прошлом оказывает на поле влияние, даже если люди в нем этой памяти не сознают. Следовательно, поля имеют пространственный и временной аспекты.

В-третьих, благодаря семейным полям возможно исцеление, восстановление целостности и порядка.

И, в-четвертых, семейные поля обладают способностью к гибридизации. Каждая свадьба – это объединение двух семейных полей и возникновение нового поля.

В этих аспектах семейные поля очень похожи на поля орфические, которые обнаруживают четыре аспекта. В разработанной Р. Шелдрейком концепции морфических полей есть все эти четыре аспекта. Если мы хотим разобраться в сходствах, то сначала нужно понять базовую концепцию. Далее Р. Шелдрейк формулирует четыре центральных аспекта с тем, чтобы можно было вспомнить, в чем заключается сходство, а потом можно будет посмотреть, в чем состоят различия.

Во-первых, морфические поля являются частью вышестоящей, целостной модели природы. Морфические поля располагаются по принципу гнездовых иерархий – так организована вся природа. Самым маленьким кругом здесь может быть субатомарная частица атома, молекулы или кристалла или клетка ткани, органа или организма. Или это может быть индивидуум, отдельный человек в поле семьи, поле рода или в поле содружества наций. ***Где бы мы ни вглядывались в природу, мы везде обнаружим организацию в виде многочисленных соподчиненных уровней. Такая модель организации и эти идеи являются квинтэссенцией холистического взгляда на природу.***

В противоположность этому редукционистский взгляд на природу сводит все к некоему фундаментальному уровню: все живое – к молекулам, молекулы – к атомам, а атомы – к субатомарным частицам. Досадно только, что потом выясняется, что некоторые субатомарные частицы состоят из еще более мелких субатомарных частиц. Между тем существуют сотни субатомарных частиц, и никто не знает, какая из них самая основополагающая. Так что редукционистский взгляд не слишком-то обнадеживает. Во всяком случае, размышлять о системах мы должны на их собственном уровне. Однако к любому уровню относится то, что ***целое больше, чем сумма его частей. Идея морфических полей связана с этой целостностью***, и Р. Шелдрейк исходит из предположения о том, что ***целостность на одном уровне зависит от поля системы***. Следовательно, уровень организации семьи включает морфическое поле семьи. А это поле существует в одном из больших морфических полей и одной из более широких моделей организации. Значит, понять отдельную личность в семейном поле можно только по отношению к этому большему целому. Но для того чтобы понять смысл происходящих в семье событий, семья сама требует большего целого: семьи не существуют в изоляции.

Социальные поля семейных групп не уникальны в природе. Мы являемся социальными животными, и то же самое относится к тысячам других видов животных. Координировано поведение птиц в стаях, точно так же обстоит дело в косяках рыб, в стаях волков и у социальных насекомых. Существует множество разных видов социальных групп животных, и Р. Шелдрейк уверен, что все они имеют групповые поля и в этих полях память.

Память морфических полей. Традиционные физические поля, такие, как поле гравитации, электромагнитное поле, поля квантовой материи, рассматриваются физиками так, будто они подчинены вечным закономерностям. Физика по-прежнему во многом следует привычному платоновскому мышлению, как будто материя подчинена вечным математическим знаниям. Но мы живем в радикально эволюционном универсуме. Это новое понимание, возникшее только в шестидесятые годы. Теория большого взрыва говорит о том, что Вселенная возникла 15 миллиардов лет назад. Она начиналась с очень малого – с образования размером не больше булавочной головки и с тех пор постоянно расширялась и охлаждалась. Все во Вселенной развивалось эволюционно. Когда-то не было ни атомов, ни молекул, ни кристаллов. Между тем даже физика и химия являются эволюционными науками. Старое мировоззрение, согласно которому природа подчиняется вечным законам, существовавшим, словно некий наполеоновский космический кодекс, уже на момент большого взрыва, существует, но более осмысленным является представление о том, что вся природа, включая так называемые законы природы, развивается революционно. Р. Шелдрейк исходит из того, что природа определяется не законами, а привычками (habits) и подчиняется она не вечным принципам, а развивающимся.

Поэтому, как полагает Р. Шелдрейк, ***вся природа несет в себе память, и выражается эта память через морфические поля***. Каждый род вещей обладает памятью в своем морфическом поле – это коллективная память всех аналогичных вещей, существовавших ранее. Способ, которым она передается, называется морфическим резонансом. Речь идет о влиянии событий на происходящие позже аналогичные события. Точнее, речь о влиянии

информация женьшена и фотоны начинали "гибнуть" в массовом количестве (дематериализовываться), и тут же возрождались во втором луче [Дмитрук, 1999, с. 3].

аналогичных моделей действий на последующие аналогичные модели действий. Этот вид памяти проявляется на всех уровнях природы, даже в кристаллах. Если создать некую новую химическую субстанцию и дать ей кристаллизаться, то морфического поля этого кристалла существовать еще не будет. Если это новый кристалл, то он должен вообще возникнуть впервые. Чем чаще будут изготавливаться такие кристаллы, тем легче будет их изготавливать. И химикам это хорошо известно: **со временем новые субстанции становятся легче изготавливать во всем мире.**

Подобная модель памяти относится к эволюции биологических форм. В книге "Память природы" Р. Шелдрейк приводит пример некоторых экспериментов с пестрокрылками. **Если в какой-то местности животные осваивают некий новый прием, то в другом месте научиться ему животным намного легче. Точно так же когда люди осваивают что-то новое, другие люди в любом другом месте осваивают это с большей легкостью.** Все эти теории исследовались в биологии, биохимии и химии. Ряд тестов, направленных на изучение этого, существует и в сфере психологии человека. Если тестировалось большое количество людей, то достигались положительные результаты. Исследования с участием от ста до двухсот человек в лабораторных условиях давали иногда положительные, а иногда не слишком знаменательные результаты. Но между тем существуют данные, подтверждающие очевидность этих принципов памяти, например, результаты тестов на интеллект.

Несколько лет назад Р. Шелдрейку стало ясно, что если существует морфический резонанс, то результаты **тестов на интеллект** со временем тоже должны улучшаться. Это происходит не потому, что люди становятся все умнее, а потому, что им легче справляться с тестами, если до них эти тесты уже прошло множество людей. Данный вывод подтверждается тем, что действительно существуют публикации, согласно которым результаты тестов на интеллект со временем действительно постоянно улучшаются. Сначала это обнаружили в Японии, и когда эти результаты были опубликованы в США, многие были сильно обеспокоены. В "New York Times" появился такой заголовок: "Японцы опережают население США по интеллекту". Затем Джеймс Флинн, американский ученый, рассмотрел американские результаты тестов и обнаружил аналогичное улучшение в Америке. Тем временем выяснилось, что то же самое происходит в Германии, Англии, Голландии и еще в двадцати странах. В Америке наблюдается заметное улучшение результатов теста IQ за период с 1918 по 1990 гг.

По имени открывателя этот феномен называли эффектом Флинна, а среди специалистов по психологии это вызвало интенсивные дебаты. Все сходится в том, что действительного роста интеллекта нет, но никто из экспертов не может назвать ни одной убедительной причины такого заметного улучшения результатов тестирования. На эту тему было разработано и затем снова отвергнуто множество теорий. Когда данный феномен был обнаружен еще только у японцев, велись дебаты о том, не связано ли это со значительным потреблением японцами яичного белка и большей урбанизацией. Потом размышляли, не может ли речь идти о влиянии телевидения, способствующем развитию интеллекта. Выдвигались контраргументы, свидетельствующие о скорее обратном его влиянии. Но оказалось, что феномен существовал еще до того, как телевидение получило столь широкое распространение. Затем предположили, что дети могли приобретать все больший опыт прохождения тестов. Но в некоторых странах дети в последние годы тестировались намного меньше, чем раньше. Ни одна из теорий не смогла дать убедительное объяснение этому феномену.

Однако очень хорошим объяснением здесь могла бы стать идея морфического резонанса. А причина, по которой так важен именно такой вид данных, заключается в том, что это одна из немногих областей, в которых собраны точные количественные показатели. Есть множество областей человеческой деятельности, где результаты тоже со временем улучшаются: это новые виды спорта, например, сноу-борд, компьютерное программирование и многие другие. Но в этих случаях сложнее отделить эффект морфических полей от эффекта, достигнутого, к примеру, благодаря улучшению оборудования или методов тренировок.

Мысль о том, что морфические поля обладают памятью, является, естественно, самой спорной частью этой гипотезы, поскольку она ведет к идее, что закономерности в природе связаны скорее с привычками. Что идет вразрез со многими укоренившимися привычками мышления в науке.

Существует множество интересных импликаций этой точки зрения. Одна из них относится к природе нашей памяти. Все мы черпаем из коллективной памяти, что похоже на идею К. Юнга о коллективном бессознательном. И **находится эта коллективная память не в нашем мозге, а скорее мы существуем внутри коллективной памяти.** Но Р. Шелдрейк предлагает нечто еще более шокирующее, а именно постулат о том, что и **наша собственная память находится не в нашем мозге.** В коллективную память мы попадаем через резонанс с похожими людьми в прошлом. Р. Шелдрейк полагает, что через резонанс с аналогичными моделями собственных действий в прошлом мы попадаем и в нашу собственную память. Таким образом, индивидуальная память и коллективная память – это не разные виды памяти, они различаются лишь степенью своей специфичности. Одна из них более специфична, другая менее. Причина, по которой мы больше резонируем с собственными воспоминаниями, состоит в том, что мы больше всего похожи на самих себя и были похожи в прошлом. Поэтому морфический резонанс зависит от сходства. Так что наша похожесть на самих себя прямо-таки неизбежна, а потому и наши собственные воспоминания являются самыми специфичными. Коллективные воспоминания о людях в прошлом эффективнее всего там, где они больше всего походят на нас, имеются в виду люди из наших семей и наших культурных групп.

Естественно, все мы приучены верить, что воспоминания накапливаются в нашем мозге. Но вот что примечательно: уже целое столетие ученые безуспешно пытаются локализовать воспоминания в мозге. В пятидесятые годы работа американского ученого Лэшли привела к кризису в этом виде исследований. **Он обучал крыс всевозможным новым трюкам, после чего вырезал у них определенные участки мозга, чтобы выяснить, в каком же из них находится память. К своему удивлению, он обнаружил, что можно вырезать до пятидесяти процентов крысиного мозга, а крысы по-прежнему были в состоянии вспомнить то, чему они научились, и нет большой разницы, какие пятьдесят процентов удалить.** Если он удалял весь мозг, делать крысы не могли уже ничего. Это доказывало, что мозг необходим для поведения. Но все попытки обнаружить определенные воспоминания в определенных участках мозга потерпели крах. Кажется, что память,

заклучил он, просто невозможна, она есть существующей везде и нигде. Его ученик Карл Прибрам разработал голографическую теорию памяти. Таким образом он пытался объяснить, как память может храниться в далеких отделах мозга. Но он по-прежнему исходил из предположения, что память хранится в самом мозге. Его теория отвечала идее о том, что память должна быть локализуемой. Исследователи снова и снова предпринимали попытки локализовать воспоминания в мозге.

Тем временем в Англии производились героические исследования на однодневных цыплятах. **После долгих лет работы ученые локализовали крохотный участок мозга, который, по их мнению, должен был отвечать за определенный вид памяти. Затем, после того как цыплята чему-то научились, они вырезали этот участок, и несмотря на это, цыплята были в состоянии вспомнить выученное.** Из чего исследователи сделали вывод о наличии какой-то еще более глубокой памяти.

А самый простой вывод, который можно сделать из всех этих усилий, состоит в том, что память вообще не находится в мозге. Конечно, повреждение мозга может повлиять на память, как нам известно по случаям мозговых травм и следствиям апоплексического удара. Как это получается, можно легко понять, если обратиться к аналогии с телевизором. Если я возьму ваш телевизор и перережу провода, отвечающие за проведение звука, то этим я смогу заставить ваш телевизор замолчать и стать "афазийным". Но это еще не будет доказательством того, что все исходящие из телевизора звуки хранятся в той части, которую я повредил. Это показывает только то, что эти области мозга участвуют в произнесении или переработке звуков.

В области социальных полей память возникает через резонанс с прошлыми действиями поля. Следовательно, так же, как в случае индивидуальной памяти, социальная память воспринимается тоже через резонанс. Все социальные группы людей замечают присутствие прошлого. **В традиционных обществах социальная группа состоит не только из живых на данный момент членов, но и включает в себя невидимое присутствие предков.** Все традиционные социальные группы практикуют ритуалы, в которых они общаются с предками, признают их и отдают им должное. Подобные ритуалы существуют во всех обществах, и обычно эти ритуалы имеют отношение к какому-то исходному акту, который придал социальной группе идентичность. Например, пасхальная трапеза у евреев относится к изначальному событию еврейской истории. С тех пор она практикуется и повторяется евреями во многих местах и во все времена. Своим участием в этом ритуале каждый его участник подтверждает свою идентичность как еврея и свою связь с теми, кто был до него. То же самое относится к святому причастию у христиан, относящемуся к последней вечере Иисуса с его апостолами, которая уже сама была пасхальной трапезой. Точно так же обед в день благодарения в Америке являет собой пример национального ритуала.

Все ритуалы включают в себя использование определенных консервативных слов и фраз, определенных повторяющихся действий, трапезу с определенными блюдами, молитвы или призывы и т. д. Прodelывая что-то точно так же, как это делалось ранее, **люди принимают участие в ритуале и тем самым устанавливают связь со всеми, кто осуществлял это действие до них, вплоть до того момента, когда это произошло впервые.** С точки зрения морфического резонанса в этом заключается очень большой смысл. **Вы ритуальным образом выполняете действия, причем точно так же, как они выполнялись раньше, и через это сходство вы вступаете в резонанс со всеми, кто совершал эти действия до вас.** Одним из самых эффективных ритуальных элементов при этом является использование голоса и песен. Над этим очень много работала жена Р. Шелдрейка Джилл Перс. Через совместное пение члены группы входят как в интенсивный резонанс друг с другом в настоящем, так и с теми, кто пел то же самое в прошлом.

Целительные аспекты морфических полей. Третий аспект морфических полей связан с исцелением. **Поскольку все морфические поля несут в себе воспоминание о целостности системы, образ целостности продолжает сохраняться даже тогда, когда система оказывается повреждена.** В биологии этот феномен лежит в основе регенерации. Можно отрезать часть ветви ивы, и она будет развиваться в новое дерево. Можно разрезать на части ленточного червя, и каждая часть может вырасти в нового червя. Даже если отрезанный кусок имеет форму, никогда еще не существовавшую, в нем тем не менее содержится информация о целом. Эта регенеративная способность морфогенетических полей была основополагающей мыслью, из-за которой в биологии вообще была разработана идея морфических полей. Именно способность к регенерации обнаружила в полях эту скрытую целостность.

Если разбить на части компьютер, это будет просто еще один сломанный компьютер. Единственное, что демонстрирует способность к регенерации, это феномены поля. Можно разрезать на части магнит, и каждая из этих частей будет полноценным магнитом с полноценным полем. Если разделить на части голограмму, то каждая часть сохранит в себе образ целого. Голограмма - это феномен поля.

Этот феномен проявляется также у развивающихся эмбрионов. Если, например, вы тонкой лентой разделите на две части яйцо стрекозы, то задняя часть, предназначенная стать задней частью эмбриона, образует полноценный, но меньший по размеру эмбрион. Следовательно, эмбрион обладает способностью восстанавливать целостность, пусть и в меньшем масштабе. Это называется эмбриональной регуляцией.

Другой пример регенерации, который некоторым из вас наверняка уже знаком, относится к глазу саламандры. При нормальном развитии саламандры хрусталик формируется из складки кожи. Но тут немецкий ученый Мюллер хирургическим путем удаляет хрусталик из глаза, чтобы посмотреть, что произойдет. Так он обнаружил совершенно новый вид регенерации, который был назван Мюллеровской регенерацией. Здесь регенерация произошла совершенно по-новому, так, как она нигде в природе произойти бы не могла - часть глаза, которая в обычных условиях никогда не создала бы новый хрусталик, а именно радужка, его создала. То есть была разрушена важная часть глаза и другая его часть взяла на себя регенерацию этой функции.

Эта целостность, эта регенеративная способность присуща морфическим полям. Она включает в себя даже креативность и создание чего-то нового. Здесь важно то, что данную целостность восстанавливают старые модели, которые сохраняются и запоминаются благодаря процессу памяти морфического резонанса.

Ту же самую регенеративную способность мы наблюдаем и в социальных группах (Р. Шелдрейк показывает картинку с изображением термитника в разрезе.) Эти насекомые строят очень большие сооружения, высотой

иногда до двух метров. Эти большие строения создаются в результате совместной деятельности миллионов насекомых, каждое из которых приносит в нужное место крохотный кусочек глины. Откуда они знают, куда им нужно ее принести? Отдельное насекомое не может иметь представления о структуре в целом, к тому же термиты слепы. Р. Шелдрейк полагает, что они способны это делать, поскольку являются частью морфического поля всей группы, которая несет в себе невидимый план всего сооружения. Если повредить часть термитника, термиты его починят, он регенерирует. И строить они начнут с обеих сторон повреждения. В некоторых экспериментах, описанных в книге Р. Шелдрейка, показывается, что если между двумя поврежденными половинами поместить стальную пластину, их деятельность по восстановлению будет по-прежнему точно скоординирована. Туннель и этажи будут по-прежнему на своих местах, что доказывает наличие некоего невидимого плана, внутри которого трудятся отдельные насекомые.

Если в улье убить большую часть пчел, другие пчелы, чтобы весь организм функционировал, станут брать на себя задачи, ранее для них не предназначавшиеся. Следовательно, существует регенеративная способность всей социальной группы в целом. В других областях биологии известны иные примеры регенеративных способностей социальных групп. Это благодарный предмет исследований для всех, кто интересуется социальными полями.

Способность к гибридизации. Четвертым аспектом социальных полей является способность к гибридизации. Если скрестить друг с другом два разных вида растений или животных, то в первом поколении гибридизации обычно возникают организмы с половинными признаками обеих родительских форм.

Проблемы возникают, если скрещивать виды животных, имеющих различные инстинкты. Например, можно скрестить два вида *Lovebirds* (маленьких попугаев). Один из этих видов строит гнезда, принося волокна растений в клюве, другой переносит части растений, засовывая их между хвостовыми перьями. Если скрестить эти два вида, то молодые птицы уже не будут знать, как им переносить листочки – у них конфликтное морфическое поле. Некоторые пытаются засовывать волокна в хвостовое оперение, но у них это не очень хорошо получается, и волокна выпадают. Другие сначала засовывают их между перьями хвоста, а затем снова вытягивают и берут в клюв. Здесь мы имеем дело с двумя несовместимыми частями морфического резонанса.

Однозначный, нормальный инстинкт может быть использован сразу же. Но этим птицам, поскольку их инстинкты запутанны и конфликтны, сначала нужно научиться и выяснить, как им это делать. Исследование подобных биологических гибридизаций может дать нам знания о природе социальных полей, в частности, о гибридизированных полях, возникающих, например, после заключения брака.

Эксперименты с животными. Р. Шелдрейк рассказывает о его последнем исследовании с животными. Проводить исследования с социальными группами людей сложно. Конечно, большое количество знаний и опыта генерируется из терапевтической работы. Но с людьми невозможно проводить эксперименты в повторяющихся контролируемых условиях. Тогда экспериментатор пришел к выводу, что интересной областью для изучения социальных связей могли бы стать отношения с домашними животными. Некоторые люди развивают очень сильную привязанность к собакам, кошкам и другим животным. Одомашнивание животных началось очень давно, например, собак приручили сто тысяч лет назад. Домашних животных содержат во всех человеческих культурах по всему миру. Обычно это начинается с того, что человеческая семья берет к себе молодых животных. Инициаторами этого часто бывают дети. Некоторые виды животных способны настолько хорошо приспосабливаться, что могут жить в человеческих социальных группах. В особенности это относится к собакам и кошкам.

Хотя мы по собственному опыту знаем об этих животных очень много, более подробное изучение этих отношений до сих пор было табуировано. Обычно психологи и исследователи поведения животных их просто игнорируют. Это табу имеет комплексные причины. Оно связано главным образом с тем, что мы держим два вида домашних животных. Обращение с одним из этих видов хорошим никак не назовешь. Сегодня их держат на фермах или в лабораториях для опытов. Другие получают статус чуть ли не человека и члена семьи. Если люди начинают думать и чувствовать животных на мяскокомбинатах или в лабораториях так, как думают и чувствуют своих домашних животных, то они могут стать вегетарианцами или активными защитниками животных. Чтобы подавить в обществе это движение, чувства людей по отношению к домашним животным обычно табуируются и рассматриваются как что-то очень личное. Если кто-то слишком много рассказывает о своем домашнем животном, о нем могут подумать, что он не способен вступать в соответствующие отношения с другими людьми. Но на самом деле домашние животные не заменяют детей. Чаще всего люди заводят животных как раз потому, что в доме есть дети.

Предыдущие исследования показали, что между людьми и их домашними животными существует сильная телепатическая связь. Например, на домашних животных сильно влияют намерения хозяев, причем даже тогда, когда хозяева от них далеко. Проще всего убедиться в этом на примере собак, которые точно знают, когда их хозяин или хозяйка придет домой. Многие люди знают по опыту, что их собака угадывает приход важного для нее члена семьи. Р. Шелдрейк занимался изучением этих феноменов, поскольку они дают возможность исследовать природу полеобразных связей между членами социальных групп. Если член социальной группы удаляется на какое-то расстояние, то поле не разрушается, оно просто расширяется, растягивается как эластичная лента. Если один член группы удаляется от остальной группы, то невидимые связи по-прежнему соединяют его с другими членами группы. Это похоже на некий канал телепатической коммуникации. Животные намного более восприимчивы к телепатии, чем люди, поэтому, работая с животными, намного легче получить явные тому доказательства. Далее репрезентируется видеозапись одного из таких экспериментов, где снята одна британская собака, которая точно знает, когда ее владелец приходит домой: Р. Шелдрейк показывает короткий фрагмент фильма, в котором группа исследователей ездит с хозяином собаки по его родному городу, в то время как его собака мирно спит дома на диване. И у исследователей, и в доме есть часы, показывающие точное время. Оба места действия снимаются на пленку. В тот самый момент, когда исследователи сообщают хозяину собаки, что сейчас они поедут домой, находящаяся дома собака встает и, насторожив уши, садится неподалеку от двери.

Р. Шелдрейк провел сотни экспериментов, демонстрирующих подобное поведение у собак. Существуют убедительные доказательства того, что животные действительно могут на больших дистанциях реагировать на намерения человека и на изменения его планов. Но реагируют они только на людей, с которыми очень тесно связаны. Изменение намерений человека может показать измеряемое и видимое изменение в поведении животного через расстояния в сотни километров.

У Р. Шелдрейка есть целый банк данных, более чем две с половиной тысячи случаев, включая несколько очень хороших примеров из Германии. Эти примеры свидетельствуют, что есть много других обстоятельств, при которых поле семьи, включающее в себя собаку, может оказывать на нее влияние. Существует бесчисленное множество примеров, когда собака без видимого повода начинает вдруг выть или демонстрировать признаки сильного беспокойства, а потом выясняется, что именно в этот момент умер кто-то из членов семьи или где-то далеко произошел несчастный случай. Среди людей это одна из самых драматичных форм телепатии, которая показывает связанность друг с другом членов одной группы, соединяющую их даже на больших расстояниях¹¹¹⁵.

Кроме того, имеются новые результаты исследований человеческой телепатии, доказывающие существование этих связей. Интересно уже само происхождение этого понятия. Корень "теле" указывает на связь с дальним расстоянием (ср. телевидение и телепатия), второй корень связан с чувствованием (ср. эмпатия и симпатия). Таким образом, телепатия связана с чувствованием на расстоянии. И практически все примеры телепатии относятся к чувствованию на расстоянии, существующему между тесно связанными друг с другом членами социальной группы. Следовательно, это один из способов рассмотрения пространственных аспектов социальных полей.

Приведем **основные положения волновой лингвистической генетики** П.П.Гаряева, которая дополняет и уточняет некоторые приведенные выше положения:

1) Гены – не только вещественные структуры, но и волновые матрицы, по которым как по шаблонам строится организм.

2) Гены – это не только то, что составляет так называемый генетический код, но вся остальная большая часть ДНК, которая считалась бессмысленной. П.П. Гаряев, используя имеющуюся неоднозначность генетического кода, обнаружил омонимию генетического кода Ф. Крика, которая снимается пониманием смысла при чтении текста молекулы ДНК.

3) Собственной информации хромосом недостаточно, хромосомы по некоторому измерению обращены в Вакуумный Супермозг, дающий главную часть информации для развития эмбриона. Генетический аппарат способен сам и с помощью Вакуумного Супермозга генерировать командные волновые структуры типа голограмм, вакуумно-аксионно-кластерных знаковых структур, слов и иероглифов. В структуре ДНК обнаружена как синонимия, так и омонимия, что говорит о ее разумности. Существенное открытие П.П.Гаряева заключается в том, что ДНК способен воспринимать живую речь и передавать информацию клетке.

4) Обнаружен фантомный эффект генетической информации. После смерти клетки и даже отдельной ДНК эта информация сохраняется на уровне фантома в течении последующих 40 дней.

5) Носители наследственного аппарата (ДНК, РНК) состоят из элементов (нуклеотидов), координация которых в генетических цепочках имеет квазиязыковую структуру. Ментальная составляющая нашего мышления зиждется в структуре ДНК, имеющую лингвистическую структуру на основе координации кодонов. Таким образом, генетический аппарат обладает способностью к мышлению. Мышление фрактально-голограммно и разномасштабно.

6) Генетический аппарат способен осуществлять холодные ядерные реакции, дополняя атомный состав организма, что реализуется на основе торсионно-спинарных эффектов (сравните с теплогенератором Ю.С. Потапова, в котором на основе вихревого движения воды реализуется реакция холодного термояда – изобретен в начале 90-х годов XX столетия, патент России: 2045715, Украины: 7205).

7) Волновые знаковые образования генетических молекул могут ретранслироваться на более высокий уровень нервных импульсов, конвертирующих информацию в процессы мышления и сознания.

8) Человек как посредник Вакуумного Супермозга и сам Вакуумный Супермозг способны порознь и совместно по определенным правилам менять образно-текстовую комбинаторику молекул ДНК в составе хромосом и тем самым в определенной мере программировать развитие организма.

9) Тексты ДНК и голограммы хромосомного континуума могут читаться в многомерном пространственно-временном и семантическом вариантах.

10) Хромосомы и ДНК работают как лазерно активные среды, генерирующие когерентный свет, считывающий и несущий информацию. Создана лазерная аппаратура, которая может передавать на сотни километров генетическое квантово-фотонное излучение при помощи разных носителей, в том числе и музыкальных. Посредством этого достигаются такие феномены: лечение и регенерацию тканей и органов,

¹¹¹⁵ Приведенные удивительные способности животных можно объяснить не только телепатическими эффектами, но и способностью к предвидению событий. Так, божьи коровки всегда безошибочно определяют (за 1-2 месяца), какой будет зима в той местности, где они живут, что позволяет им правильно выбрать место зимовки. "Животные, птицы, насекомые, в отличие от большинства людей, кроме обычного зрения в электромагнитном диапазоне, обладают и астрально-ментальным видением. В былые времена люди обратили внимание, что воронье слетается на место будущей битвы за два-три дня до самой битвы – они "видят" место будущей "кормежки". Собака берет след не только по запаху - она "видит" астральный план разыскиваемого объекта. Птицы, как известно, совершают перелеты не только в ясную погоду – они ориентируются по энергоинформационной картине местности. Естественно, если бы петухи "определяли" время, в которое должны петь, только по звездам, как это считают орнитологи, вряд ли деревенские жители вовремя просыпались бы в пасмурную погоду. Волки перед загонем жертвы обычно на несколько минут становятся в круг "голова к голове" и телепатически обмениваются астрально-ментальным планом предстоящей охоты. При всем этом, по крайней мере, наивно считать, что все живое, кроме человека, - неразумно и существует, пользуясь только условными и безусловными рефлексами!" – В.Ю. Рогожкин. ("Эниология", 2006)

омоложение, а также коренное изменение организмов, иммунитет которых также зиждется на волновых генетических эффектах.

11) Хромосомы и ДНК работают как системы переноса солитонных возбуждений, упаковывающих сверхгенетическую информацию и служащих посредником в контактах с Вакуумным Супермозгом.

12) Показано, что биологическое время имеет фрактальность, когда организмы могут существовать в разных временных измерениях и диапазонах. При этом замедление времени (его растяжение) приводит к понижению температуры биологических объектов. Так, живые организмы, термопласты, могут выдерживать температуру до +400 градусов Цельсия, что объясняется их существованием сразу в нашем и растянутом временных диапазонах [Гаряев, 1993, 1997, 2009].

П. П. Гаряев утверждает, что ДНК (в ее современном научном понимании как комбинации нуклеотидов) только на 2 % принимает участие в создании человека, а другие 98 % несут как раз "нефизические" поля: это информация и программы управления формогенезом и развитием всего будущего организма [Гаряев, 1997]. Следовательно, морфичные поля можно представить как шаблоны или кальки: если наложить их на квантовые явления, морфичные поля повлияют на эти явления, подчиняя их высшему порядку; они подобны "невидимой руке", указывающей, какое из множества возможных (вероятных) свойств должно реализоваться в физическом мире.

Отмеченное выше было доказано экспериментально. Так, **Цзян Каньчжень** еще в 80-е годы XX ст. создал физическое устройство, которое благодаря электромагнитному резонансу "считывает" информацию из ДНК одного живого объекта и направляет ее на другой живой объект. В одном из экспериментов экспериментатор действовал электромагнитным полем дыни на проросшие семена огурцов. Выросшие растения имели вкус донора – дыни, а биохимический анализ показал, что в их ДНК имели место соответствующие изменения, которые передавались из поколения в поколение. В другом опыте ЭМ полем арахиса обработали побеги подсолнуха. После этого у последнего изменилась форма семян, и им частично передались вкусовые качества арахиса. Далее ученый от растений переходит к животным (при этом методика остается той же): сначала Цзян Каньчжень обработал биоэлектромагнитным полем утки 500 куриных яиц. Вылупилось 480 цыплят, у которых были зафиксированы следующие изменения: у 25 % на лапках появились перепонки; у 80 – была плоская утиная форма головы; в 90 – изменилось размещение глаз.

Подобным же образом были получены цыплята, покрытые шерстью, а также имели место и другие необычные феномены (Jiang Kanzhen. 1981 – *The method to change organism's heredity's and the device to transmit iological information. Soviet Union Patent № 1828665*; <http://re-tech.narod.ru/homo/gen/chkanchn.htm>)¹¹¹⁶.

Другой исследователь, Н. Л. Лупичев, описал эксперименты на одноклеточных организмах (бактериях, лимфоцитах) которые объективно доказывают, что химические вещества действуют на биологические объекты не только при молекулярном контакте, но и дистанционно – антеннами в экранирующих камерах из разных материалов [Лупичев, 1990].

Как пишет Н. Л. Лупичев, анализируя **феномены дальнего действия и гомеопатии**, в мире существуют феномены передачи информации, заключенной в веществе, при помощи волн, то есть на полевом уровне, соотносящемся с функциями правого полушария головного мозга человека. Большое число экспериментальных данных показывают, что воздействие может быть передано на расстояние с помощью световых волн, радиоволн, теплового излучения, звуковых волн. Для этого достаточно, например, к источнику света (нити накала лампы) подключить ампулу с медикаментом. Такие эксперименты показывают, что энерго-информационное воздействие материи переносится электромагнитным излучением, не меняя известных его свойств. Можно предположить, что сигнал от вещества идет сверхслабый, модулируя сигнал-носитель. Если соединить проводником лекарство и ампулу с водой, то увидим, что вода приобретает новые качества и действует на человека как лекарство, с которым была связь. Кроме воды можно использовать любые вещества, но лучше всего заряжаются спирт, сахар, воск (а также масляные краски художников, особенно те краски, которые изготовлены по особым рецептам). Поскольку все неживые структуры являются относительно стабильными, такой заряд сохраняется в течение многих лет, если нет аналогичных взаимодействий. При этом живые объекты в силу своей динамичности, как правило, являются преобразователями энергии.

Из вышеизложенного следует, что отмеченные взаимодействия схожи с обменом зарядами, подобно электростатическим. Если в результате таких взаимодействий происходит структурирование молекулярного

¹¹¹⁶ Вот, что пишут Тихоплавы о данном феномене: еще более 30 лет назад доктором Ю. В. Цзян Каньчженьем из Хабаровска была опубликована работа "Теория управления полями", которая мгновенно привлекла внимание отдела науки ЦК КПСС и тут же была засекречена. Суть работы, как это стало известно уже в эпоху гласности, состояла в следующем. Доктор Каньчжень экспериментально установил, что ДНК – этот генетический материал – существует в двух формах: пассивной (в виде ДНК) и активной (в виде электромагнитного поля). Первая форма сохраняет генетический код и обеспечивает стабильность организма, а вторая в состоянии его изменить путем воздействия на него биоэлектрическими сигналами. Вывод, сделанный доктором Каньчженьем, был таков: "ДНК – это просто "кассета" с записью информации, а ее материальным носителем являются биоэлектрические сигналы" [Петров, 2001, с. 39]. Исследователь из Хабаровска в подвале своего дома оборудовал лабораторию для проведения экспериментов. Он создал установку, в которой с помощью так называемой "био-СВЧ-связи" информация с одного живого объекта переносилась на другой объект. Например, воздействие биополем утки на куриные яйца привело к тому, что у вылупившихся цыплят на лапках появились перепонки и изменились глаза. Перенос на человека информацию с молодых зеленых проростков различных пищевых растений, доктор существенно улучшал состояние здоровья пациента, в частности, состояние его иммунной системы. Воздействуя собственным биополем на своего больного отца, доктор добился улучшения здоровья и омоложения отца. Стоит отметить, что работы доктора Каньчжэна, которые явились первой серьезной пробойной в идеологии ортодоксальных ученых, защищены патентами. Однако только благодаря перестройке они стали известны широкой научной общественности. Так, в 1990 году после доклада доктора Каньчжэна на семинаре в Новосибирском институте клинической и экспериментальной медицины, директором которого в то время был академик В. П. Казначеев, приняли решение создать специальную лабораторию "биоСВЧ-связи", привлечь специалистов различного уровня и проложить уникальные исследования. Очень интенсивные исследовательские работы в этом направлении уже шли в Москве. Например, за последние 10 лет группе ученых под руководством академика П. П. Гаряева удалось получить уникальные результаты экспериментальных исследований и выйти на разработку теории волнового генома [Тихоплавы, 2003, с. 124-125].

уровня носителя, но тогда взаимодействие должно иметь пороговый характер, а это не подтверждается экспериментами, что приводит к выводу о *волновой природе взаимодействий в природе*.

Дистанционные взаимодействия материальных объектов без массопереноса обладают многими основными свойствами электромагнитных волн классической теории, свойствами волн-частиц квантовой механики, а также свойствами, не имеющими аналогов. Поскольку человек сам является источником энергии, в том числе ее высших форм, можно предположить, что человек может заряжать специфической энергией любой объект.

Например, художник, пишущий картину, *заряжает* ее полотно своей энергией. Следовательно, можно использовать этот заряд для лечения больных или для "наведения порчи" – для этого нужно слайд картины спроецировать на экран из алюминия, а электроды, идущие от экрана, приложить к необходимым точкам акупунктуры больного [Лупичев, 1990]¹¹¹⁷. При этом в процессе еды обнаруживается эффект сенситивных фаз (в частности, парадоксальной фазы психики, поскольку здесь наблюдается переход от состояния голода к состоянию насыщения пищей, обнаруживающий нейтральную переходную, то есть сензитивную, фазу), то есть повышенной чувствительности к действию слабых раздражителей. Повторим, что отмеченный эффект объясняется феноменом перехода из одного состояния в другое, когда организм функционально как бы "повисает в воздухе". Так, например, при чихании человек переходит из состояния относительного возбуждения к состоянию расслабления и здесь он оказывается открытым действию внушения. Именно поэтому была выработана традиция желать человеку доброе здоровье в момент и после чихания.

В целом, еще со времен В.И. Вернадского ученые обнаружили феномен дистанционных межклеточных взаимодействий и детерминированные ими "зеркальный" цитопатический эффект [Казначеев, Спирин, 1991, с. 82-90], который свидетельствует об универсальном родстве форм живого вещества как единого монолита жизни. Как пишет В. П. Казначеев в книге *"Космопланетарный феномен человека"* [Казначеев, Спирин, 1991, с. 114], данные биофизических экспериментов позволяют допустить, что наряду с известной белково-нуклеиновой формой существует также и полевая форма организации живого вещества, и сочетание этих двух (возможно и больше) форм и есть, по-видимому, феномен планетарного живого вещества¹¹¹⁸.

Рассмотренные феномены были известны давно в виде так называемой *"телегонии"*, понятие которой происходит от имени сына Одиссея – Телегона: согласно мифу *"Телегония"*, Одиссея погубила случайность и неведение о своём сыне, рождённом вдали от него. В Древней Греции беременных женщин заставляли чаще посещать храм и разглядывать прекрасные статуи обнаженных мужчин для того, чтобы их дети родились красивыми и пропорционально сложенными. Подобным же образом обстоят дела в животном царстве. Были случаи, когда кобылицы рождали полосатых лошадей, хотя их осеменяли жеребцы. Все дело в том, что первыми мужьями этих кобылиц были зебры, от которых у них не может быть потомства. Таким же образом, если самку собаки осеменяет низкосортный кобель, это вовсе не значит, что у нее могут родиться низкосортные щенки. В Библии мы можем узнать про "пятнистых овец Иакова", который получал их посредством того, что клал пятнистые пруты перед спаривающимися овцами. Это говорит о том, что при зачатии помимо субстратно-вещественных принимают участие и идеальные информационные формы.

Замечено также, что у женщины, имевшей детей от первого мужа, дети от второго похожи на первого, поэтому в Китае существовал закон, запрещающий рожавшим женщинам вторично выходить замуж. Более того, ученые открыли явление телегонии, согласно которому гены мужской особи запоминаются в организме женской даже без беременности, и это передается по наследству.

Согласно современным представлениям, большинство фактов, демонстрирующих явление телегонии, – это появление у потомства признаков, отсутствующих у непосредственных родителей, но имевшихся у более далёких предков. Хрестоматийный пример – выявление скрытых (рецессивных) признаков в результате расщепления при определённых сочетаниях родительских генотипов, а также атавизмы, спонтанные вторичные мутации, восстанавливающие генетическую информацию, изменённую первичной мутацией (такие, как появление хвоста у человеческого ребёнка). Так, некоторые лошади, никогда не встречавшиеся с зебрами, могут давать жеребят с характерной зеброидной полосатостью ног – появление указанного признака могло быть интерпретировано как явление атавизма, никак не связанное с предыдущими спариваниями (М. М. Асланян, доктор биологических наук, профессор кафедры генетики и селекции МГУ; А.С. Спирин, доктор биологических наук, действительный член РАН, профессор кафедры молекулярной биологии МГУ).

Несмотря на отрицание традиционным научным сообществом телегонии как суеверия, данная концепция принята среди некоторых коневодов и собаководов, а также радикальных националистов (для оправдания с позиций социал-дарвинизма расистских и шовинистических действий). Некоторые православные богословы использовали идею телегонии в качестве аргумента в пользу целомудрия.

¹¹¹⁷ Подобным же образом используется колдовской метод приворотных средств. Данное средство может быть, например, в виде хлеба, который "заряжается" определенным желанием. Потом данный хлеб крошится в еду объекту колдовского влияния.

¹¹¹⁸ В. П. Казначеев: "В каждой клетке сосуществует белково-нуклеиновое и полевое вещество. ...Наши работы показывают, что клеточные культуры это, по существу, клеточные цивилизации. Каждая клетка обладает своим клеточным интеллектом" [Казначеев, 1997, с. 13].

А. А. Силин: "Согласно голографическому принципу, не только гаметы (половые клетки. – Прим. авт.), но и любая отдельная клетка организма несет в себе целостное представление этого организма аналогично осколку голограммы... Одно из чудес: гигантский разрыв между ограниченной информационной емкостью гамет (половых клеток) организма и гигантским объемом информации, необходимым для превращения зародыша во взрослую особь. Другими словами, гаметы не способны исполнять роль "голограммы" взрослого организма. Откуда же берется недостающий и подавляющий по величине объем информации? ...Гаметы содержат, по-видимому, лишь стартовую информацию, необходимую для инициирования развития эмбриона. Дальнейшее его формирование во взрослый организм осуществляется путем поэтапного ввода дополнительной информации из информационного отображения" [Силин, 1999, с. 16, 15]. При этом, информационные отображения существуют, по А.А. Силину, в Информационном Поле Земли.

Для объяснения телегонии также иногда прибегают к оккультной аргументации. Согласно этим аргументам, при половом контакте происходит взаимодействие "аур" или "биополей" партнёров. При этом происходит "информационный обмен" между особями, и особь в дальнейшем несёт в себе информацию о каждом партнёре.

Одним из наиболее известных сторонников явления телегонии является П.П. Гаряев, который утверждает, что большая часть информации содержится в ДНК в виде волн (акустических, оптических, торсионных и др.); ДНК способна получать информацию, включая эмоции, из голосовой речи; молекула ДНК способна передавать информацию (например, о своей клетке) волновым путём в луч лазера (или другие носители) и принимать такую информацию, что может вызывать морфогенетические и физиологические эффекты, например, выздоровление (симпатическая магия); после смерти живых существ, начиная с клетки и даже отдельной ДНК, на протяжении 40 дней сохраняется их фантом, способный влиять на другие тела и поля (в частности, основополагающий опыт П. П. Гаряева, по его утверждениям, состоял в том, что спектр рассеяния ДНК сохранялся и после того, как ДНК из прибора удалили); ребёнок может нести наследственную информацию от мужчины (самца), не являющегося его отцом, но бывшего половым партнёром матери в прошлом (телегония).

Можно отметить и резонансно-вероятностный характер мыслесферы человечества. С одной стороны, логика определения учит, что определить предмет мы можем, только соотнося его с другими предметами; а эти предметы, в свою очередь, также подвергаются данной логической процедуре. Получается, что в семантический объём предмета входят все предметы нашего мира, точнее, картины мира, которую сформировал человек. Но картина мира имеет индивидуальные характеристики, и мы не можем встретить двух абсолютно одинаковых картин. В этом заключается вероятностный характер общечеловеческой картины мира.

Таким образом, как отмечает А.В. Мартынов [Мартынов, 1990, с. 69-71], с каждым знаком (словом) вероятностным образом связано множество значений. Можно говорить об априорной функции распределения смысловых значений знака. Все это может быть представлено функцией распределения таким образом, когда по оси абсцисс отложены ранги смысловых значений, установленные по вероятности их появления, по оси ординат – отложены сами вероятности.

Как пишет В. В. Налимов, из вероятностной модели языка следует, что функция распределения, возникающая при чтении фразы, действует как своеобразный остронаправленный фильтр, позволяющий выделить из смыслового поля слова некую совсем узкую область. Здесь дается представление о континуальности мышления, когда мышлению мы приписываем континуальный характер, а языку как системе знаков – дискретный.

Континуально-вероятностный, резонансный характер мышления имеет место в фактах творческого озарения, связанных с выходом за границы логического мышления (в рамках которого имеет место осмысление новых идей). Сами же по себе новые знания, как полагает А.В. Мартынов, составляют основу ноосферы В. И. Вернадского, т.е. континуальные потоки знаний находятся вне человека, но не вне человечества.

При этом, как отмечает В. В. Налимов, **механизм такого континуального мышления носит аналоговый характер** в отличие от рефлексивного логического мышления, поэтому механизм глубинного – аналогового – мышления имеет не столько мозговой, сколько общесоматический характер, когда человек в каком-то глубинном смысле мыслит всем телом.

В связи с этим можно сделать вывод, что такое глубинное, континуально-резонансное, вероятностное мышление есть интуитивное мышление человека, а его немозговой характер говорит о том, что оно является иерархически более высоким уровнем мышления, и интуитивная составляющая каждого человека является одновременно составляющей информационного поля планеты, его ноосферы.

И. П. Шмелев уточняет данный вывод, когда пишет, что каждый творческий принцип пребывает в поле сверхмерности, составляет недискретный сверхмерностный континуум и спонтанно отражается, рефлектирует в мыслеформу (идею, программу, алгоритм), которая предстает как дискретное поле очень высокой мерности – как поле информации дуплекс-сферы. Остается добавить, что физическая структура мозга, как и нейрофизиологические импульсы, не формируют психический акт, не порождают мыслительного движения, а лишь отображают уровень развертывания психического акта, протекающего в иной мерностной области: мозг не мыслит, ибо психический процесс вынесен за пределы этого телесного органа [Шмелев, 1974, 1979].

В данной связи, как отмечает А. К. Манеев, представляется удивительно глубокой мысль Гераклита о том, что "сила мышления находится вне тела", т. е. что мышление базируется отнюдь не на физиологических отправлениях белковой телесной организации, хотя как информационный процесс, протекающий в организме, связано с функцией мозга – этого наиболее важного блока в системе Фазовые перестройки клеточной воды, взаимодействующей с жидкокристаллическим субстратом неспецифических отделов мозга (продолговатого мозга, шишковидной железы), передают информацию в наш биокомпьютер, где осуществляется его расшифровка прежде всего на идеомоторном уровне, а лишь затем на уровне логического осмысления.

На рассмотренных положениях базируется феномен "**резонансного обучения**" [см.: Острандер, Шрёдер, Острандер, 2000, с. 198-203], который можно проиллюстрировать следующим примером: учеников класса разделяют на две группы: А – те, кто способен учиться быстро, и Б – те, кто учится медленно. Учитель проводит урок по определенной теме с группой А. Потом группы А и Б совмещаются и урок проводится по теме, с которой группа А уже ознакомилась. При этих условиях группа Б несколько лучше усваивает знания чем тогда, когда урок по теме проводится для учеников всего класса (без выделения группы А). Следовательно, неизвестно как, но знания, которые усвоила группа А, каким-то образом передаются (резонируются) ученикам группы Б во время объяснения новой для них темы.

Возражения против резонансного обучения базируются на мнении, что невозможно резонансным образом транслировать, например, таблицу умножения. В данном случае речь идет не о трансляции знаково-вербальной информации (вопрос о таком типе трансляции пока остается открытым), а о передаче эмоционально-экстравербальной информации, которая является весьма существенной не только в процессе общения, но и при актуализации жизненного опыта, а также при решении проблем, проблемных ситуаций, где эмоциональная активация выступает важным (решающим) этапом (и механизмом) данных процессов.

В рамках резонансного обучения практикуется и такой метод: материал объясняют одному-двум сообразительным ученикам, а затем ожидают 1-2 недели, пока этот материал не будет "фильтроваться" через класс на уровне "идей, которые носят в воздухе" (то есть обмен идеями происходит на невербальном, резонансном уровне). И потом, когда этот материал начинают объяснять всему классу, процесс его усвоения осуществляется быстро и эффективно.

В целом, на основании некоторых феноменов, изученных учеными (Р. Шелдрейком, например), можно сделать вывод, что память природы построена на основе "морфических форм" (фрактально-голограммных матриц), когда одна форма способна описывать остальные. Чем больше людей разговаривают на японском, тем более полной является данная форма. Интересно, что идея Р. Шелдрейка получила определенное практическое обоснование. Так, проводился эксперимент: исследователи составили новую колыбельную песню, написанную турецким поэтом на мотив старой. Потом людей, которые не владеют турецким языком, просят запомнить обе песни, – и новую, и старую. Выяснилось, что они выучивают старую колыбельную песню, повторяемую несколькими поколениями турков, значительно лучше, чем новую, едва появившуюся. Оказалось, что этот же эффект справедлив для других языков, когда выучить "живой" иностранный язык, на котором разговаривают люди, легче, чем "мертвый" иностранный язык, на котором уже давно никто не говорит.

Важно, что теория "морфического резонанса" способна учитывать и передачу навыков, приобретенных путем обучения. Например, в исследованиях, которые проводились в 1920-ые годы гарвардским психологом Вильямом Мак-Дугаллом, крысы учили плавать в лабиринте. Через несколько поколений крысы научились плавать в десять раз быстрее, чем крысы первого поколения, что указывает на сохранение этих приобретенных навыков. Но еще более интригующим моментом было то, что когда в других странах решили продлить эксперименты с плавающими в лабиринте крысами, оказалось, что подопытные крысы сразу начали с того уровня, которого животные в исследованиях В. Мак-Дугалла достигли лишь через несколько поколений. В соответствии с теорией "морфического резонанса" крысы В. Мак-Дугалла создали особое поле, которое послужило ориентиром для других подобных живых существ, позволив им намного быстрее научиться плавать.

Можно сделать вывод, что человеку легче усвоить то, что поддерживается стойкой морфической формой, используемой многими, чем выучить нечто, известное только некоторым.

Рассмотренное позволяет говорить о феномене "планетарного интеллекта", поскольку сегодня многие ученые считают, что информация, которая является фундаментальной первоосновой и общим свойством Вселенной, связана с процессом порождения нашей Планеты. Здесь информация понимается как универсальное начало природы и общества [*Информационные проблемы человечества, 2000, с. 8*]. Как пишет академик В. П. Казначеев, сотни тысяч лет потому у первобытных людей (протогоминид), которые населяли нашу планету, в головном мозге сформировалось 13-14 миллиардов нейронов – своеобразных компьютеров проводникового типа, которые регулировали поведение этих существ в виде инстинктивных реакций. Но наступила космическая фаза появления нового человека и интеллекта. На отдельных участках планеты состоялся удивительный процесс: в голове протогоминид эти 14 миллиардов нейронов, в каждом из которых уже существовала солитонно-голографическая форма живого вещества, взрывообразно интегрируются в один гигантский солитон. Все родовые образования оказались связанными солитонными полями, а это значит, что на какое бы расстояние не находился член первобытной орды от ее центра, все ее члены видели его в голографических образах. Считается, что не отдельный индивид, а именно группа, объединенная одним общим полем, и составляла основу самого первобытного человеческого планетарного интеллекта [*Казначеев, Спиринов, 1991*]¹¹¹⁹.

О развитии резонансной парадигмы в науке мы можем прочесть у Тихоплавова [*Тихоплавы, 2003, с. 134-178*], где говорится, что мир есть единый ансамбль, созданный по единой программе, когда мироздание является единой системой, состоящей из бесконечного числа входящих в нее элементов, строящихся по единому принципу, который можно назвать *принципом организации функциональных систем* [*Каленикин, 2000, с. 5*]. Теория функциональных систем, созданная П. К. Анохиным, и развиваемая К.В. Судаковым, подошла достаточно близко к обоснованию существования биокомпьютера сознания (БКС). Важно отметить, что "функциональные системы различного уровня организации являются не только новым методологическим принципом исследований системной организации живых существ, но и **объективной реальностью, формой проявления деятельности живой материи...** Саморегулирующиеся функциональные системы существуют на различных уровнях организации живой материи... Представления о функциональной системе как объективной реальности заставляют принять положение о том, что все явления на Земле представляют совокупность иерархически взаимодействующих функциональных систем" [*Судаков, 1996, с. 35, 41*].

Функциональные системы могут иметь различный уровень организации: клеточный, организменный, уровень группы организмов, нации и этноса, человечества, уровень космического сознания [*Коротков, Кузнецов, 1995, с. 44*]. Согласно принципу резонансной синхронизации и системных свойств целого, свойства системы отличаются от свойств отдельных клеток взаимной синхронизацией излучений, составляющих систему клеток (подобно синхронизации маятников часов, висящих на подвижной опоре, поскольку часы, помещенные на подвижную опору, через некоторое время начинают ходить синхронно). При этом для появления резонанса необходимо было синхронизирующее воздействие, в качестве которого послужила информация в виде механического импульса, передаваемого через подвижную опору от одних часов к другим. В случае биологической

¹¹¹⁹ Приведенное выше можно проиллюстрировать примером из книги Лайелла Уотсона "*Жизненный поток: биология несознательно-го*", где описывается 30-летний эксперимент с дикими мартышками, проведенный учеными на японском острове Косима. Ученые давали мартышкам сладкий картофель (батат), разбрасывая его в песок. Восемнадцатилетняя самка Имо впервые вымыла батат в воде и научила этому других мартышек. Через несколько лет число мартышек, которые мыли батат на острове Косима, достигло некой критической массы, которую доктор Уотсон определил условно как 100 (эксперимент так и назывался: "сотая мартышка"), и вдруг все мартышки острова одновременно начали мыть батат без всякого внешнего побуждения. Кроме того, на всех прилегающих островах одновременно стали мыть батат абсолютно все мартышки. Ученые впервые наблюдали подобное и допустили, что должно существовать некое психическое поле, которое охватывает все острова, благодаря чему все мартышки могли "общаться".

системы с понятием информации соотносятся синхронизирующие воздействия, поступающие в систему с различных уровней [Коротков, Кузнецов, 1995, с. 35]: собственные внутренние воздействия; воздействия от других систем со своего уровня; воздействия с более низкого уровня; воздействия с более высокого уровня.

Важно также отметить, что структура каждого уровня существует за счет резонансной синхронизации элементов, т. е. за счет обмена информацией, который происходит как внутри каждого уровня, так и между ними. При этом каждый индивидуальный элемент может генерировать информационные сигналы разной величины и направленности, а в процессе взаимодействия элементов эти сигналы могут как когерентным образом усиливаться, так и "обнуляться", формируя единый информационный сигнал, воздействующий на структуру более высокого и более низкого уровней. Синхронизированные сигналы разных уровней характеризуются различными частотами. Важно отметить, что, как полагают, информация переносится не только за счет электромагнитного поля, но и торсионного поля [Коротков, Кузнецов, 1995, с. 46].

Сам процесс развития имеет резонансный характер, ибо когда клетки образуют биологическую систему, эволюционирующую до определенного уровня сложности, она приобретает принципиально новое качество за счет бифуркационного процесса самоорганизации, когда из набора относительно независимых клеток она превращается в гармоничный клеточный ансамбль, поддерживаемый как информацией (определяемой организацией и сложность системы), так и энергией, которая поступает в систему с праной из воздуха и в результате обмена веществ.

Налицо многоуровневое взаимодействие как необходимое условие существования биосистемы. При этом для того, чтобы клеточный конгломерат нормально функционировал, хромосомный "мозг" должен знать обо всем, что происходит во всех клетках. "Миллиарды клеток организма должны "знать" друг о друге если не все, то очень многое (стратегическое), причем мгновенно. Без явления "волновой информационной мгновенности" гигантский многоклеточный континуум высших биосистем не способен целостно координировать метаболизм, свои физиологические и другие функции. Межклеточная диффузия сигнальных веществ и нервные процессы слишком инертны для него" [Волновые биокомпьютерные функции ДНК, 2001, с. 32]. Важно отметить, что информация в межклеточном пространстве распределяется между клетками мгновенно и без потерь энергии, что, как полагают, происходит благодаря свойству торсионных полей (носителей информации).

Анализ современной литературы свидетельствует, что биосистему как целое можно рассматривать как сложноорганизованный набор источников полевого излучения, синхронизированных по частоте и фазе, поэтому все функциональные системы строятся на гармоничном взаимодействии входящих в них элементов.

Человеческий организм также состоит из множества функциональных систем, и их ритмы находятся в состоянии синхронизации, которая нарушается в стрессовых ситуациях, когда может возникать разрыв системных связей и функциональные системы, пытаясь выжить, работают изолированно, что приводит к хаосу и дезорганизации (примером может служить размножение раковых клеток).

Таким образом, как пишет директор НИИ нормальной физиологии им. П. К. Анохина академик К. В. Судаков, функциональные системы, являясь своеобразными единицами Универсума, действуют по принципу саморегуляции, поскольку в них постоянно циркулирует и оценивается информация о состоянии результатов их деятельности, что позволяет им самонастраиваться на оптимальные условия, адаптируя организм к окружающей среде. При этом каждый момент времени деятельность организма определяется доминирующей функциональной системой и после удовлетворения ведущей потребности организм оказывается во власти следующей функциональной системы, что обнаруживает процесс квантования на всех уровнях – от молекулярных процессов до психической и социальной деятельности человека.

Важно отметить, что, как установил П. К. Анохин, в каждой функциональной системе есть аппарат оценки информации – акцептор результата действия, который является аппаратом предвидения результата на основе анализа поступающей информации и имеющегося опыта. При этом процессы подсознательной деятельности человека также строятся в соответствии с общими принципами организации функциональных систем.

В целом человек оказался существом неизмеримо более сложным, чем просто физическое тело, поскольку он одновременно присутствует и осуществляет свою деятельность в микро-, макро- и мегамире, которые являются специфическими областями объективной реальности и различаются "уровнем структурной организации материи" или уровнем организации функциональных систем [Жеребилов, 1998, с. 52].

Нобелевский лауреат Р. Сперри сумел распознать, как мыслеформы внутри разума развивают "причинную потенцию", силу, которая инициирует все, что происходит в жизни человека. "Исследования Сперри показывают: причинная потенция создается в разуме как встроенная биоэлектрическая система, похожая на конденсаторную батарейку большой емкости. Чем активнее вы заряжаете „батарейку“, тем больше энергии она производит, даруя возможность личностного влияния на события так называемой объективной реальности. На первый взгляд это кажется странным, но физикам хорошо известно, что в приборе из двух батареек по 4,5 вольт можно получить энергетический импульс мощностью в 20 киловатт. Это свидетельствует о том, что при определенных условиях энергия из скрытой формы может перейти в явную" [Петров, 2001, с. 84].

Тихоплавы отмечают, что выводы Р. Сперри хорошо коррелирует с теорией торсионных полей и научно подтверждают, что человек сам причастен к аномалиям этого мира: в процессе мышления изменяется спинная структура элементарных частиц мозга, а следовательно, изменяется торсионное поле, излучаемое мозгом. Мозг, таким образом, выступает в роли торсионного излучателя – источника торсионной поляризации окружающего человека вакуума. Именно так человек воздействует на функциональную систему следующего уровня.

Учитывая глобальный характер сознания человека и то, что в психике и сознании квантовая реальность играет ключевую роль (И. З. Цехмистро), можно говорить о наличии Космического (Мирового) Разума, под которым можно понимать энергоинформационное поле Земли (планетарный интеллект, коллективное сознание), которое аккумулирует совокупность знаний о живой и неживой природе. Данный вывод подтвержден учениками и последователями В. И. Вернадского – В. Н. Сукачевым, Н. В. Тимофеевым-Ресовским, В. А. Костицыным и др., которые пошли дальше, заложив информационные, физические и биологические основы системного анализа развития биосферы, ее взаимодействия с человеком [Поликарпов, 1995, с. 283].

Все это, делают вывод Тихоплавы, позволяет говорить о ноосфере, которая строится по аналогии с физической голографией, когда потребности всего человечества, групп людей или отдельных индивидов выступают в качестве опорной волны, сигнализация об удовлетворении потребностей – в качестве предметной. А поскольку голографический принцип работает в каждой точке Мироздания, то взаимодействие этих волн также должно осуществляться на информационных экранах Больших космических систем, обладающих памятью и способностью предвидения потребных результатов. Или, по аналогии с принципом организации функциональной системы человеческого организма, взаимодействие этих волн осуществляется на голографических экранах глобального космического мозга.

В связи с этим Г. И. Шипов отмечает, что "в реальности нервная система реализует только вспомогательные функции, стереотипные поведенческие акты. Психика человека, его личность локализована за пределами мозга и за пределами человеческого тела. Это уже нашло свое подтверждение в современной нейрофизиологии. Психика человека структурируется его ментальным телом, находящимся в тонком мире, вне его физического тела. Она связана с информационными полями, с торсионными структурами, с Ничто вакуума.... Человеческий мозг очень напоминает компьютер. Этот компьютер, сам себя осознающий и поддерживающий, начинает решать задачи. Если есть программа, он решит. Запрограммированные внешними системами ученые компьютеры могут сами программироваться, могут сами решать более сложные задачи. Но такой компьютер никогда не может сам поставить задачу, которая открывает выход в новое измерение, где создается стратегия. Находясь внутри программы, этот мозг не видит конфликта" [Шипов, 1995]. Данные выводы подтверждаются удивительными феноменами, которые мы приводим из книг Тихоплавов и др.¹¹²⁰ Отметим, что традиционная психофизиологическая наука не в состоянии объяснить эти феномены, и, как правило, отбрасывает их как несуществующие. Однако приведенные примеры можно объяснить, если принять за основу концепцию психофизики, согласно которой в основе функционирования механизма сознания лежат полевые информационные взаимодействия, реализуемые на уровне функциональных систем, теория которых отводит психической деятельности на уровне сознания роль **определения цели**, поскольку с этой функции начинается создание любой функциональной системы: *"Теоретически и экспериментально установлено явление самоорганизации живой материи под влиянием приспособительных результатов в дискретные самоорганизующиеся функциональные системы. Для достижения полезных для организма приспособительных результатов различные функциональные системы производят избирательное объединение различных органов в их разных комбинациях. Одни и те же органы, включенные в различные функциональные системы, проявляют различные свойства"* [Судаков, 1995, с. 61].

Цель, согласно концепции имплицативных связей квантовых систем, являясь потенциальной сущностью, одновременно присутствует как актуальная данность в процессе корреляции квантовых феноменов. Это объясняет тот факт, что почти все знания точных наук получены не формально-логическим путем, а посредством интуиции, которая реализуется на уровне феномена, получившего различные названия (Информационное Поле Вселенной, Мировой Разум, Универсальное семантическое пространство Вселенной и др.). Отметим, что представление о мировом информационном "банке данных" имеет глубокие корни в философии Платона, Лейбница, Шеллинга, Гегеля и других представителей объективного идеализма [Тихоплавы, 2003, с. 134-178]. При этом механизм взаимодействия торсионных полей с нейронной сетью мозга иллюстрирует способ общения индивидуального сознания с космическим банком информации, когда "банк информации представляется множеством самостоятельных устойчивых объектов типа фантомов, которые однако не порождены индивидуальным сознанием, а являются отражением универсальных идей, существующих как бы вне времени и пространства, а мозг представляется своеобразным биокомпьютером" [Акимов, Бинги, О физике и психофизике, 1995, с. 121]. Таким образом, "Наш мозг – это прибор, который взаимодействует с торсионными полями, несущими информацию. В структуре этой картины мира существует информационное поле, содержащее информацию обо всем, что может быть, что было и что будет. Торсионные поля функционируют как посредники, они связывают нас с информационным полем, которое в западной терминологии называют полем сознания" [см.: Пацюков, 1995, с. 33].

В целом, накоплено огромное количество экспериментальных фактов, которые подтверждают существование информационного поля, или планетарного интеллекта. Следовательно, резонансное обучение зависит от пребывания участников образовательного процесса в состоянии резонанса, а настройка на информационный поток здесь подобна переключению между разными станциями на радиоприемнике.

¹¹²⁰ В 1987 году в Тульской области пенсионер Г. С. Смирнов на следующий день после сильнейшего удара по голове стал свободно говорить по-немецки, которого раньше не знал; в 1992 году девочка из Ярославля после перенесенной тяжелой болезни вдруг заговорила на шумерском языке существовавшем в третьем тысячелетии до новой эры; в Москве 70-летняя больная после перенесенного инсульта, забыв родной язык, начала изъясняться на иврите, который знала в детстве; пенсионер С. П. Перов, придя в себя после автокатастрофы, начал говорить на старофранцузском языке; "лунатики" во время сна и медиумы во время спиритического сеанса легко переходят на иностранные языки, хотя в нормальном состоянии они этими языками не владеют. Так, медиум Лаура Эдмондс из Америки, не зная никакого языка, кроме родного, французского, легко и свободно говорила на 10 различных языках во время таких сеансов и даже пела на итальянском, индийском, немецком и польском языках, совершенно бессознательно и не понимая ни слова; девочка из США, Эмилия Толмэдж, не знавшая ни одной ноты и никогда не игравшая ни одной мелодии, неожиданно написала ноты и блестяще исполнила на фортепиано музыкальное произведение; 27-летний немецкий монтер Томас Б. наутро после вечернего скандала с женой заговорил по-русски, совершенно забыв родной язык – немецкий. Занятия с преподавателем ни к чему не привели: Томас оказался "неспособным к языкам" и тут же забывал все немецкие слова.

4.3. СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

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 тенденцій сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Подібним же чином маємо протиріччя, з одного боку, 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", який став характерною прикметою ХХ століття. Так, номер "Нью-Йорк Тайм" містить інформації стільки ж, скільки в XVII 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 видавалось понад 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалось понад 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі як бюлетені, звіти про конференції, симпозиуми, реферати видавалися до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % за рік.

Відтак, "поглиблення процесу спеціалізації наук призвело до того, – пише І. Г. Грабар, – що в деяких галузях знань обсяг публікацій практично неозорий. У процесі дослідження вчених, як правило, витрачає левову частку часу на вивчення новітньої літератури за своїм фахом"¹¹²¹. Цю проблему В. Чалідзе коментує таким чином: "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Доведеться розділити пізнання й історію пізнання"¹¹²².

При цьому важливо, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань¹¹²³. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей, коли актуальним постає явище "**напіврозпаду компетентності**", пов'язане із тим, що у деяких галузях науково-технологічна база суттєво змінюється за декілька років. За деякими оцінками, середньорічний темп приросту нових знань складає 4-6 %. Це означає, що близько 50 % професійних знань фахівця має отримати після закінчення навчального закладу. Об'єм часу, необхідний для оновлення професійних знань для фахівців з вищою освітою, складає 28 % загального об'єму часу, який працівник має в своєму розпорядженні протягом всього працездатного періоду.

Загалом, 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 у океані інформаційного буму.

Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Синергетика – один із новітніх наукових напрямів – може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема й освіти

Актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Одним із наслідків поширення синергетичної парадигми пізнання світу є організація знань в системі освіти відповідно до принципів міждисциплінарного синтезу.

Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців, коли актуальним постає розробка *системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері*, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки¹¹²⁴.

Слід сказати, що проблема організації й відбору змісту освіти вивчається Ю. К. Бабанським, І. Я. Лернером, В. В. Краєвським, П. І. Підкатовським та ін. Зараз стає зрозумілим, що у вищій школі поряд з традиційними текстами, наочним матеріалом слід вводити нові форми подання знань, які в свою чергу зумовлюють пошук засобів їх подання в дидактичному процесі та методів щодо переробки інформації – навчально-пізнавальних операцій, методів навчання і викладання¹¹²⁵, оскільки навіть однакова за змістом інформація може бути втілена в різноманітну форму¹¹²⁶.

Загалом, можна говорити про певні традиційні форми організації навчальної інформації, такі як *структурування, розгортання, стиснення, спрощення, ущільнення, візуалізація*.

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.

¹¹²¹ Грабар І. Г. Передмова / І. Г. Грабар // Світ людини: проблеми комплексного вивчення / Вознюк О. В., Тичина О. Р. – Житомир : Волинь, 1997. – С. 3–4.

¹¹²² Чалдини Р. Психологія впливу / Р. Чалдини. – СПб. : Питер Ком, 1999. – С. 6.

¹¹²³ Чалдини Р. Психологія впливу. – С. 248.

¹¹²⁴ Дьякова Е. А. Проблема обобщения знаний : синергетический аспект / Е. А. Дьякова // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С. 28–31.

¹¹²⁵ Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 188.

¹¹²⁶ Орлов В. И. Содержательная учебная информация / В. И. Орлов // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 23–27.

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"¹¹²⁷. 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 єдності¹¹²⁸. 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"¹¹²⁹.

Відтак, структура, як філософська категорія є формою існування змісту. Відповідно, структурування навчальної інформації постає процесом, що полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу, у спрямуванні на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації і її адаптацію до навчальних умов"¹¹³⁰. При цьому можна виділити певні *принципи структурування навчальної інформації у вищій школі*:

1. *Системність* спрямовується на системну репрезентацію навчальних знань, на їх чітку логічну структуру, на доступний систематизований характер організації знань.

2. *Інтерактивність* забезпечує ефективний зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу, між студентом і навчальною інформацією.

3. *Модульність* структурування навчальної інформації передбачає її організацію на модульній основі, коли матеріал розбивається на декілька автономних модулів, кожен з яких ділиться на менші окремі одиниці до яких відносяться теми, блоки та ін. При цьому обсяг модулів має бути оптимальним за розміром і мати закінчений, логічний, цілісний характер.

4. *Адаптивність* структурування навчального матеріалу охоплює такі характеристики як варіативність, персоналізацію, гнучкість, дозування навчальної інформації, нелінійність інформаційних структур. При цьому зазначений принцип передбачає адаптацію навчальної інформації до інтелектуального рівня і потреб студентів. Ефективна реалізація принципу адаптивного структурування інформації досягається шляхом створення нелінійних структур розгалуженого алгоритму змісту навчальної інформації, а також врахуванням психолого-педагогічних і навчальних характеристики студентів, їх мотиваційні психологічні настанови.

Можна також говорити про окремі традиційні способи побудови навчальної інформації – *розгортання, згортання, спрощення, візуалізація*.

На думку В. С. Блохіна, ефективна передача навчальної інформації може відбуватися тільки на рівні її оптимального згортання, оскільки максимально розгорнута інформація може бути незрозумілою через її складність, в той час як при надмірному згортанні ступінь сприйняття повідомлення також знижується¹¹³¹. Відтак, згортання і розгортання є два протилежних діалектичних процеси, нерозривно пов'язаних один з одним, що і забезпечує інформативність повідомлення.

Одним із основних способів розгортання інформації є текст, який традиційно розкриває зміст підручника та забезпечує послідовне і максимально повне викладання і аргументацію навчального матеріалу. При цьому текстовий компонент диференціюється на основні, доповнюючі і пояснювальні тексти, які можуть бути представлені у різних формах – знаковій (письмовій), аудіо, відео та ін. При цьому, незалежно від форми, інформацію можна розглядати у вигляді лінійної, концентричної, спіральної та змішаної структур¹¹³².

Дослідження у галузі лінгвістики Дж. Ципфа засвідчили, що принцип згортання інформації в мові існує у вигляді різноманітних мовленнєвих штампів, аббревіатур, термінологічності (лексичне згортання), а також формул, схем, графіків, малюнків (знакове згортання). Таким чином, якщо розгортання навчальної інформації намагається внести уточнення, аргументацію для того, щоб забезпечити надійність каналу комунікації, то згортання спрямоване на економію мовленнєвих засобів.

Можна також говорити про феномен "спрощення знання", який вивчає А. І. Уємов. Під цим поняттям він розуміє міру компенсації постійно зростаючої складності знання¹¹³³. Спрощення як засіб зниження надмірності інформації, передбачає як пошук більш простої знакової форми адаптації навчального матеріалу (перефразувати, сказати іншими словами), так і мінімізацію існуючої системи під час навчання (відкидання непотрібної, надмірної інформації)¹¹³⁴.

Процес спрощення знань¹¹³⁵ передбачає їх організацію за *кумулятивним принципом*, коли має місце зменшення обсягу інформації шляхом більш короткого узагальненого її викладання. Відтак, розвиток науки приводить до того, що деякі елементи активного фонду науки (суми знань) через їх активне якісне перетворення

¹¹²⁷ Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – С. 69.

¹¹²⁸ Ільїна Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 124 с.

¹¹²⁹ Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – С. 69.

¹¹³⁰ Медведєва А. С. Технологии представления математических знаний / А. С. Медведєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 142–145.; Медведєва А. С. Дидактичні можливості теорії стиснення інформації у процесі вивчення математики / А. С. Медведєва // Наша школа. – 2002. – № 5. – С. 54–56.

¹¹³¹ Блохин В. С. Знаковые модели как средство рационализации познавательной деятельности школьников при решении физических задач / В. С. Блохин // Психологические проблемы рационализации деятельности : Межвузовский тематический сборник. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1979. – Вип. 5. – С. 110–121.

¹¹³² Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб : Изд-во "Полус", 1998. – 638 с.

¹¹³³ Уємов А. І. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.

¹¹³⁴ Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.; Курбатов В. И. Социальное проектирование / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 416 с.; Сухонин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухонин. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.; Уємов А. І. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.

¹¹³⁵ Блюменау Д. И. Проблемы свертывания научной информации / Д. И. Блюменау. – М. : Наука, 1982. – 166 с.

(появи положень більш глибокого узагальнюючого характеру) переходять у пасивний фонд (масу знань)¹¹³⁶. О. І. Михайлов зазначає, що "часто те, на виклад чого 100 років тому назад потрібно було цілий курс лекцій, тепер можна пояснити за декілька хвилин за допомогою двох-трьох написаних на дошці формул"¹¹³⁷.

Ще одним видом репрезентації навчальної інформації є її візуалізація, застосування мультимедіа з метою викладення змісту освіти. Феномен візуалізація в освіті з'явився в кінці ХХ століття разом із розповсюдженням комп'ютерних технологій і застосуванням мережі Інтернет. Він означає, що "у навчанні будуть все більше використовувати зображення, образ, моделі, знаки, відсуваючи тексти на задній план"¹¹³⁸. Важливо, що інтерес педагогів до проблеми візуалізації знань зростає саме у зв'язку із технічними можливостями сполучення різних форм подання інформації, які швидко зростають і стають більш доступними¹¹³⁹.

Розглянемо три головні інноваційні напрями щодо вирішення актуальної проблеми *організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки*.

1. Проблема наукової й предметної інтеграції знань

Один із інноваційних напрямів такої розробки реалізується 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.

Загалом, інтеграцію знань, яка постає основою цілісного сприйняття й пізнання світу, методичним засобом навчально-виховного процесу, знаходилась у центрі наукової уваги таких педагогів, як Я. А. Коменський, І. Песталоцці, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський. Я. А. Коменський вважав, що світ актуалізується як ціле, де все знаходиться у взаємному зв'язку, і тому знання про світ мають викладатися у тому ж самому зв'язку, при цьому для формування в учнів цілісної системи знань важливим є встановлення зв'язків між навчальними предметами. Видатний педагог писав, що "всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках"¹¹⁴⁰.

Ж.-Ж. Руссо, який шукав "засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних в багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити..."¹¹⁴¹. 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 ізолюваного 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.

Й. Г. Песталоцці, аналізуючи процес виховання людини у контексті дії фізико-механічних законів, визначав необхідність усвідомлення зв'язку всіх знанневих конструктів, що утворюють у мозку людини цілісну картину світу, із об'єктивними зв'язками у природі, коли систематизація всіх існуючих в світі явищ і предметів має здійснюватися за принципом подібності¹¹⁴². Відтак, Й. Г. Песталоцці запропонував ідею трудової школи, в якій поєднав практичне й теоретичне навчання

К. Д. Ушинський наголошував на тому, що різні предмети мають викладатися у тісному зв'язку один з одним, коли знання й ідеї, які репрезентуються різними науками, мають складати органічний зв'язок¹¹⁴³. 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.

Проведений А. Я. Данилюком аналіз засвідчив, що історія інтеграції в освіті ХХ століття виявляє *три етапи*¹¹⁴⁴:

Перший етап – кінець ХІХ – поч. ХХ ст. – (П. П. Блонський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. С. Макаренко, С. Л. Рубінштейн, С. П. Шацький та ін.) – пов'язується з розвитком ідеї "трудової школи" та характеризується концептуальним оформленням двох протилежних організаційних принципів предметності (навчання структурується за видами культурної діяльності) і комплексності (комплексний характер подачі матеріалу).

Другий етап – 50-70-ті рр. ХХ ст. – обґрунтування принципу міжпредметних зв'язків (П. Р. Атутов, С. Я. Батищев, М. М. Левіна, Н. Л. Лошкарєва, П. М. Новіков та ін.), які дозволяють включити в освітній процес не лише внутрішньопредметні, але і міжпредметні знання, що змінює традиційний характер освіти та створює відповідні умови для якісно нової системи організації освіти. У 70-80-х роках ХХ ст. у педагогіці йшлося про інтегративний підхід переважно до формування наук, світогляду учнів.

Третій етап – 80-90-ті рр. ХХ ст. – розвиток *педагогічної інтеграції* (Г. І. Герасимов, К. Ю. Колесіна, В. Т. Фоменко та ін.), коли поняття "міжпредметні зв'язки" поступово замінюється на поняття "інтеграція",

¹¹³⁶ Сухотин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухотин. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.

¹¹³⁷ Михайлов А. И. Основы информатики / А. И. Михайлов, А. И. Черный, Р. С. Гиляревский. – [2-е изд.]. – М. : Наука, 1968. – С. 89.

¹¹³⁸ Педагогика / под ред. Подкасистого П. И. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 188.

¹¹³⁹ Мануйлов В. Г. Введение в технологию разработки педагогических мультимедийных мастер-шаблонов / В. Г. Мануйлов // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 70–77.

¹¹⁴⁰ Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский ; под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. – [изд. 2-е]. – М. : Учпедгиз, 1957. – С. 26

¹¹⁴¹ Педагогическое наследие / [Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.]. – М. : Педагогика, 1989. – С. 261

¹¹⁴² Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – С. 50

¹¹⁴³ Ушинский К. Д. Выбранные педагогические творения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 195

¹¹⁴⁴ Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Я. Данилюк. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.

"педагогічна інтеграція"¹¹⁴⁵. Відтак, у 90-х роках ХХ ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип.

Термін "інтеграція" означає відновлення, заповнення, об'єднання в ціле деяких частин. У "Філософському енциклопедичному словнику" *"інтеграція"* визначається як "сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле ... різномірних частин і елементів"¹¹⁴⁶. У "Великому енциклопедичному словнику" термін "інтеграція" у широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану¹¹⁴⁷.

"Енциклопедія освіти" визначає *інтегративний підхід в освіті*, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми¹¹⁴⁸.

Відтак, *інтеграція* може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого.

З точки зору *інваріантних характеристик досліджуваного об'єкта*, інтеграція є системним утворенням, що об'єднує в собі: а) інтегративне ціле, що являє собою синтез процесуальних і результативних складових інтеграції; б) інтеграцію – процес, в) інтеграцію – результат, що відображає момент фіксації отримання в ході здійснення інтеграційного процесу певного інтегрального продукту. Ґрунтуючись на методі "діалектичних пар", виділяють наступні характеристики інтегративного цілого: а) універсальність і поліморфність інтеграції; б) взаємозумовленість процесів інтеграції та дезінтеграції; в) органічна єдність цілого і його частин; г) нерозривний зв'язок процесу та результату. Істотні ознаки інтеграції-результату утворює парадоксальна діалектична єдність неможливості звести й можливості звести кооперовані частини до інтегративного результату. Сутність незведеності виражається такою формулою: "Сума дій причин, що діють порізно, не може викликати той наслідок, який виходить при їх спільній дії". Зведеність – це здатність інтегративного результату вбирати в себе різноякісні складові й на їх основі забезпечувати своє функціонування як відносно самостійного і самодостатнього структурного утворення¹¹⁴⁹.

У результаті контент-аналізу наукових джерел, у яких представлені тлумачення поняття "інтеграція" в різних галузях знань, М. Ю. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, яке має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку¹¹⁵⁰.

Окремо можна говорити про інтеграційні форми навчання (інтеграційний урок, інтеграційний семінар, інтеграційна лекція, інтеграційний іспит, інтеграційний день), інтеграційні форми освіти (культурно-освітній центр, гуманітарно-педагогічний центр, цілісна школа), інтеграційні технології (проблемне навчання, вітагенне навчання, контекстне навчання), інтеграцію навчання і виховання, теорії і практики, класної і позакласної роботи тощо¹¹⁵¹.

Відтак, термін "*інтеграція*" практично не вживався до ХІХ століття. На межі ХІХ-ХХ століть відбувається процес "цегментації 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 редукціонізму. 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.

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.

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 комплексів до неї (програми, підручники, посібники до учнів, учителів); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної

¹¹⁴⁵ Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования : сб. науч. трудов АПН СССР НИИ ОП. – М : Изд-во АПН СССР, 1983. – 125 с.

¹¹⁴⁶ Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : "Советская энциклопедия", 1983. – С. 210

¹¹⁴⁷ Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.

¹¹⁴⁸ Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 356

¹¹⁴⁹ Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – С. 56-57.

¹¹⁵⁰ Прокофьева М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прокофьева М. Ю. – Ялта, 2008. – 268 с.

¹¹⁵¹ Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : [монографія] / М. Р. Арцишевська, Р. А. Арцишевська. – Луцьк : "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. – 316 с.; Браже Т. Г. Інтеграція предметів в сучасній школі / Т. Г. Браже // Література в школі. – 1996. – № 5. – С. 150–156.; Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.

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 прикладні 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, метафізика, мережа теорій, картина світу тощо.

В Україні проблеми інтегративного підходу в освіті вирішуються науковцями Києва, Львова, Полтави, Луцька, Тернополя, Дніпропетровська.

У НАПН України працює науково-методичний центр інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999), в Інституті педагогіки НАПН 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 тенденцією¹¹⁵².

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

З філософсько-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 вищого 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 напрямку 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 пізнання 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 учнів¹¹⁵³.

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

¹¹⁵² Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень – К. : ЮРІНКОН ІНТЕР, 2008. – С. 356.

¹¹⁵³ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; Т. 2. – 816 с. – Т. 1. – С. 451-452.

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).

При цьому *інтеграцією* можна розуміти як 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 елементів¹¹⁵⁴.

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.

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.

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 і 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).

Ця системна емерджентна якість у контексті організації знань пов'язана зі створенням різних щаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням

¹¹⁵⁴ 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. – С. 376.

інтегрованого знання в суб'єктів навчання¹¹⁵⁵, що, у свою чергу, приводить до актуалізації нової освітньої парадигми – "рефлексивної", "дослідницької", "активістської", "проблемноцентричної", "критично мисленевої" та ін.

Зазначений аспект постає наріжним принципом побудови синергетичної 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"¹¹⁵⁶. 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"¹¹⁵⁷.

Як пише В. М. Максимова, *система освіти – це соціальна галузь людської діяльності, яка сполучає минуле, сьогодення і майбутнє в розвитку суспільства, сприяє спадкоємності поколінь*¹¹⁵⁸. Вона виконує інтегративну соціальну функцію, відображає закономірність розвитку історичного процесу, в якому завжди взаємодіють істотні риси, характерні особливості попереднього етапу розвитку суспільства, включаючи освіту, і нові прогресивні тенденції, що знаменують новий історичний етап. Загалом, у системі освіти відбувається інтеграція традиційних і інноваційних підходів в ході її еволюційного розвитку. Тому революційний шлях розвитку системи освіти неможливий через об'єктивну необхідність певного часового періоду для перенавчання педагогічних кадрів, для формування їх нового педагогічного мислення.

Інтеграція є сутнісна характеристика системи освіти, яка виражена не тільки у взаємодії традицій і інновацій, але і у взаємодії педагогічних і соціокультурних, соціально-політичних і економічних чинників розвитку освітніх систем. Весь простір життєдіяльності людини, що експоненційним чином зростає, є для неї освітньо-виховним середовищем. Ступінь інтеграції освітніх систем з соціумом визначає їх цілісність і повноцінність.

Суттєво, що система освіти на початку ХХІ століття знаходиться на перехідному етапі свого розвитку, коли тенденції інтеграції вже достатньо чітко виражені, коли визначилися такі фундаментальні напрямки інтеграції, як ноосферний, екологічний, технологічний, валеологічний, економічний, синергетичний, акмеологічний і інші аспекти освіти, але ще не склалася цілісність освіти і спадкоємність освітніх систем.

У сучасному взаємопов'язаному і взаємозалежному світі в умовах зростаючої глобалізації всіх сфер соціальної дійсності одним із найважливіших завдань педагогіки є перетворення інтеграції в одну з основних тенденцій її розвитку¹¹⁵⁹.

Посилення інтегративних процесів і бурхливий розвиток загальнонаукових форм, засобів та тенденцій пізнання, є подальшим кроком у відображенні матеріальної єдності світу, який здійснюється вже не окремими науковими дисциплінами, а всією системою дисциплін, тобто наукою в цілому¹¹⁶⁰.

"Інтеграція приводить до більш поглибленого і всебічного вивчення явищ дійсності та більш широкого їх охоплення. Тим самим створюються можливості для більш ґрунтовного виявлення законів розвитку різних процесів у природі та суспільстві, їхні взаємовідносини і, головне, – їх практичного використання на користь людини. Особливо складні проблеми з'являються тоді, коли йдеться про питання інтеграції природничих, технічних та суспільних наук, про становлення наукових дисциплін, які виникають на межі саме цих двох гілок наукового знання. Система наук збагачується підсистемою міждисциплінарних наук, які стають ніби зв'язковим, цементуючим елементом у процесі інтеграції. Виникають приграничні зони різноманітних дисциплін, де проходять найбільш інтенсивне взаємопроникнення категорій та понять, трансформація образу мислення, методів дослідження в результаті виникнення суміжних та сполучених міждисциплінарних наук. Найбільш інтенсивно процес інтеграції відбувається у граничних зонах різних дисциплін, де спостерігається найбільш інтенсивне взаємопроникнення категорій і понять, трансформація образу мислення, методів дослідження внаслідок виникнення суміжних і близьких міждисциплінарних наук"¹¹⁶¹.

Об'єктивні умови для сучасного синтезу наук виникли в результаті технічного, технологічного, наукового прогресу, який, з одного боку, зумовлює зростання масштабності проблем, що постають перед людиною, – не випадково сьогодні велику увагу суспільства привертають так звані глобальні проблеми, – а з іншого боку, підводить до необхідності комплексного підходу при розв'язанні тих чи інших господарських, технічних і наукових проблем, які вимагають аналізу різних аспектів віддалених наслідків прийнятих рішень, а також факторів, що долучаються до розв'язання цих проблем¹¹⁶².

"Потужним фактором інтеграції наук є розробка і впровадження в наукову діяльність і практику управління нових програмно-цілевих методів планування й управління, що у свою чергу є продуктом інтегрованого системного підходу до вивчення явищ матеріального світу. Реалізація комплексних програм у навчальному процесі вимагає об'єднання зусиль викладачів найвіддаленіших наукових дисциплін, які раніше взагалі не мали нічого

¹¹⁵⁵ Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. – М.: Издательство Урао, 2002. – 268 с. – С. 48-51.

¹¹⁵⁶ 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. – С. 49.

¹¹⁵⁷ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576 с. – С. 505.

¹¹⁵⁸ Максимова В.М. Введение в акмеологию образования. – СПб: ЛОИРО, 2002. – 156 с. – С. 9-15.

¹¹⁵⁹ Прокофьева М.Ю. Интеграция профессиональных знаний как фактор повышения качества подготовки специалиста / М.Ю.Прокофьева // Гуманитарні науки. – 2006. – № 1. – С. 35-41.

¹¹⁶⁰ Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д.Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с. – С. 59-60.

¹¹⁶¹ Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: Монографія / За ред. П.В. Стефаненко // МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Д.: ООО Фирма Друк-Инфо, 2009. – 275 с. – С. 39-40.

¹¹⁶² Федоренко Н.П. Проблемы интеграции науки / Н.П.Федоренко // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М.: Наука, 1981. – С. 165-166.

спільного і перебували часто на протилежних полюсах класифікації наук. Вирішення цих завдань обумовлює синтез (у різних комбінаціях) нових інтегрованих дисциплін, які за своєю суттю є інтегрованими, складноутвореними науками. Вони використовують методи, поняття й емпіричні відомості кожної з інтегрованих наукових дисциплін"¹¹⁶³.

На думку І.М. Козловської, науково обґрунтована інтеграція знань за умови виконання всіх умов інтеграції однозначно спричиняє формування системи знань (принцип системності). Цілком імовірно, що з деякими застереженнями цей принцип може застосовуватися і до формування навичок, умінь та змісту освіти в цілому. Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак інтегрованих елементів, причому в процесі накопичення кількісних ознак та виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси цих елементів (принцип єдності якості та кількості). Діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації полягає в тому, що вони заперечують одна одну на рівні елементів, проте закладені як єдине ціле на рівні системи (принцип діалектичного заперечення). Суттєве методологічне значення має те, що в результаті повинна виникнути нова якість навчання, що передбачає, з одного боку, розвиток самого інтегрованого об'єкта, а з іншого – послідовну зміну етапів інтеграції (принцип розвитку). Обґрунтованість інтеграції чотирма атрибутивними умовами, передбачення поетапної її реалізації забезпечує послідовне формування зінтегрованого об'єкта на основі низки взаємопов'язаних повних і специфічних причин і наслідків (принцип казуальності). Необхідність існування підстави для інтеграції та визначення критеріїв її достатності забезпечує формування реальних передумов для інтеграції у кожному конкретному випадку (принцип об'єктивності). Аналіз інтегрованих елементів з огляду на їх придатність до інтеграції (принцип науковості), вимога наявності різноманітних елементів для інтеграції та вимога їх певної тотожності (принцип всебічності вивчення явищ та процесів) завершуються розглядом явищ у їх зв'язку та взаємодії (принцип взаємозв'язку та взаємозумовленості явищ)¹¹⁶⁴.

Використовуючи наукову методологію як систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему, І.М.Козловська аналізує формування засад дидактичної інтеграції від філософського аспекту до методологічних засад інтеграції знань, що дозволяє дійти висновку: наукове обґрунтування інноваційних дидактичних систем та галузей знань базується перш за все на філософській методології, коли інтегративні процеси тісно пов'язані з основними законами філософії: переходу кількості в якість (виникнення нової якості інтегрованого знання), єдності та боротьби протилежностей (єдність і боротьба процесів інтеграції та диференціації; тотожність, відмінність і протилежність елементів для інтеграції мають суттєве значення) та заперечення (поетапне домінування інтеграції та диференціації забезпечує наступність у розвитку знань). Відтак, методологічні засади інтеграції знань екстраполюються І.М.Козловською автором на основі методології дидактичної інтеграції, яка впливає методології загальної дидактики, її принципів: об'єктивна єдність світу як предметна та методологічна єдність пізнання природи та суспільства; принципова єдність логічної структури галузей знань; подібність структур якісно різних явищ, які є системами різного рівня складності, різних рівнів і типів організованості; різноманітність зв'язків і взаємодій між рівнями організації і предметними сферами явищ; існування процесів взаємного зворотного перетворення одних матеріальних утворень, одних станів в інші; спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ того чи іншого рівня; можливість явищ певного рівня підпорядковуватися не лише законам цього рівня, але й законам усіх нижчих рівнів; наявність єдності знань: змістової (єдність змісту знань); структурної (єдність структури знань); логіко-гносеологічної (логічний взаємозв'язок та наступність у засвоєнні знань); науково-організаційної (єдність форм засвоєння знань); лінгвістико-семіотичної (єдність понятійного апарату науки); загально-методологічної (єдність змісту освіти); окремо методичної (єдність одиниць знань: зовнішня та внутрішня).

Загалом, проблема інтеграції в освіті може бути розглянута з двох сутнісних характеристик освіти:

- 1) освіта як форма віддзеркалення інтеграційних тенденцій розвитку науки і культури в цілому, єдиної картини світу з метою формування цілісної системи знань молодого покоління про світ;
- 2) освіта як інтегрована галузь людською діяльності, предметом якої є розвиток людини в системі її зв'язків і відносин з світом.

Перша позиція дозволяє говорити про інтеграцію в науці як фундаментальній основі перетворення змісту освіти, забезпечення його цілісності. Переважання інтеграції або диференціації в розвитку науки має історико-гносеологічне і соціально-економічне коріння.

Передумовою виникнення і розвитку інтеграції в науці є синтезуюча роль наукової філософії, її взаємодіючі функції (світоглядна, гносеологічна, ідеологічна). Суть інтеграції наук і наукових знань полягає у дедалі більш підсилюючомуся процесу їх взаємозв'язку за допомогою широкого використання загальних ідей, засобів, прийомів, їх перенесення з однієї науки в іншу і генералізації за допомогою конденсації (ущільнення) знань на основі універсальних форм пізнання і вираження пізнаного.

Таким чином, провідні напрями інтеграційних процесів в освіті впливають із закономірностей інтеграції в науці, які виражені в різних видах наукового синтезу, у вивченні глобальних комплексних проблем, у виникненні комплексних наук, а також загальнонаукових теорій і методів, у взаємодії наук з іншими формами суспільної свідомості, в системно-комплексному підході до організації наукових досліджень.

Б.М.Кедров в системі наукового синтезу диференціював різні його види: *внутрішньо-дисциплінарний, міждисциплінарний (внутрішньогалузевий) і міжгалузевий*. Аналогічно, в теорії і практиці навчання розвиваються внутрішньооб'єктові, міжпредметні і міжциклові зв'язки, які виступають як засіб інтеграції в навчанні і пізнавальній діяльності учнів (В.М. Максимов, Г.Ф. Федорець). Основні механізми, способи міжнаукового

¹¹⁶³ Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: Монографія / За ред. П.В. Стефаненко // МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Д.: ООО Фирма Друк-Инфо, 2009. – 275 с. – С. 40

¹¹⁶⁴ Козловська І.М. Теоретичні та ко-методологічні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. – К., 2001. – 464 с. – С. 22.

(міжпредметного) синтезу складають процеси *абстрагування перенесення і узагальнення, гібридизації, екстраполяції, компенсації*.

Синтез знань змінює структуру науки як системи, продукту наукової діяльності і висувають проблеми методології, методів і засобів інтеграції знань. Така інтеграція забезпечує сумісність наукових знань з різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного системного мислення.

Відтак, системно-інтеграційний підхід стає методологічним правилом, яке вимагає багаторівневого і багатоаспектного вивчення об'єкту, у тому числі і об'єктів сфери освіти, навчання і розвитку людини. Синтез наукового знання пов'язаний з синтезом пізнавальних засобів (принципів, понять, методів, мови науки), з якісно вищим рівнем процесу пізнання, детермінованого сучасними соціальними чинниками.

Таким чином, можна виділити три основні напрями інтеграції в науці, які створюють теоретико-методологічні передумови інтеграції в освіті, її змісті і навчанні: 1) міжнауковий синтез; 2) методологічно а синтез; 3) соціально-проблемний синтез.

Загальна модель¹¹⁶⁵ **структури інтеграції науки** представлена на рисунку, де репрезентується модель В.М. Максимової, яка засвідчує, що сучасне наукове знання набуває все більш багаторівневого характеру. Це створює значні труднощі в побудові цілісного змісту освіти на рівні як середньої, так і вищої школи.

Інтегративний підхід щільно пов'язаний із так званою **глобальною освітою**. Глобальна освіта виходить з ідеї, яка полягає в тому, що сучасна школа існує в швидко плинному, 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.

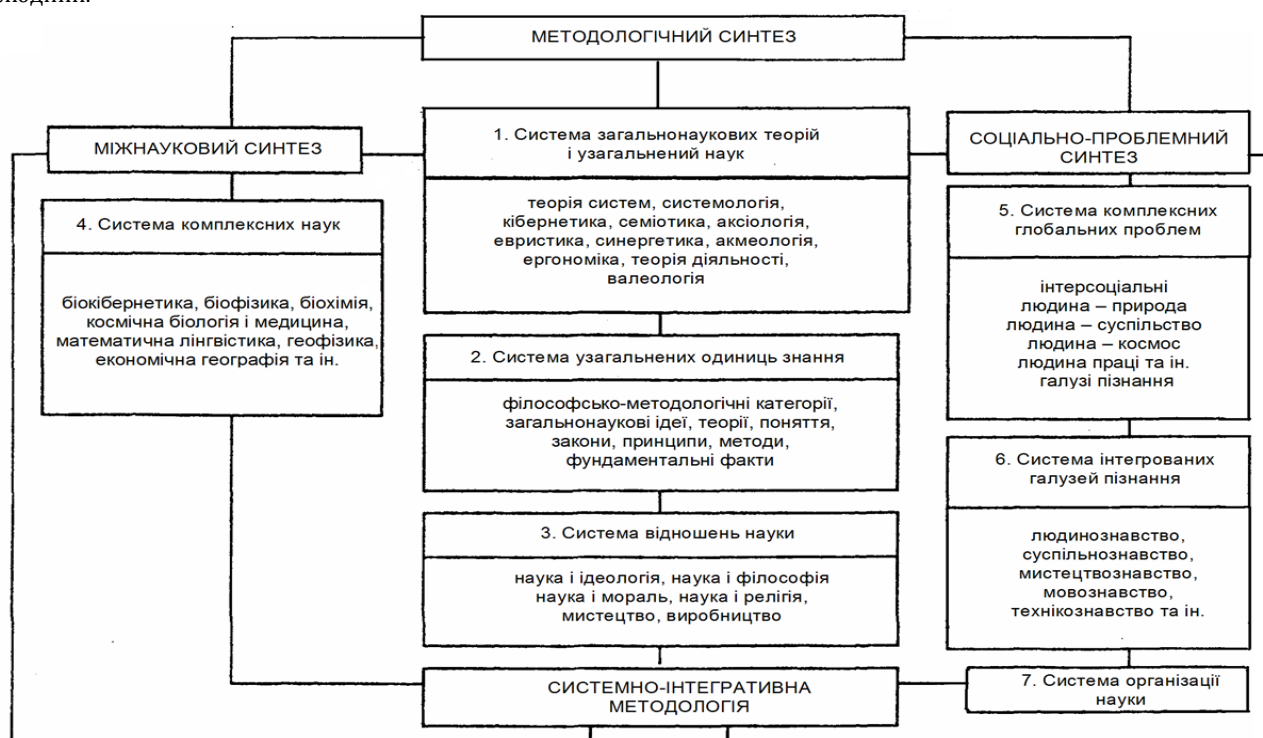


Рис. Модель структури інтеграції науки

¹¹⁶⁵ Як засвідчує проведений аналіз, модель формування того чи іншого системного об'єкта має включати такі **аспекти**:

1. Структурні компоненти моделі та функціональні зв'язки між ними, тобто статичний аспект моделі як ідеальної репрезентації певного системного об'єкта:

1) цивілізаційні передумови актуалізації цього об'єкта – роль та місце вчителя ІМ та його ЗКК в загальній структурі його професійної компетентності;

2) певне суспільне замовлення, яке впливає із пункту 1;

в) відповідні нормативні документи, ОКХ фахівця-педагога (еталонний образ цього фахівця, реалізований через призму відповідних професійних компетенцій – сплав знань, умінь, навичок, що кристалізує певну мету професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ), у тому числі ті їх аспекти, де відображено ЗКК вчителя ІМ;

3) відповідна концептуальна база процесу професійної підготовки фахівця-педагога, у тому числі той її аспект, який стосується процесу формування ЗКК вчителя ІМ (наукові підходи та принципи, місце ЗКК у загальній системі професійної компетентності вчителя ІМ);

4) відповідні програми підготовки вчителя, у тому числі ті їх аспекти, де відображено ЗКК вчителя ІМ;

5) відповідні умови (психологічні, педагогічні, технологічні, організаційні та ін.) реалізації завдання з формування ЗКК вчителя ІМ;

6) конкретні заходи, засоби реалізації цих умов;

7) особливості керування та моніторингу реалізації зазначених умов;

8) результат процесу формування ЗКК вчителя ІМ – компетентний фахівець.

2. Процес формування системного об'єкта, тобто динамічний аспект моделі: послідовні етапи процесу формування цього об'єкта.

3. Технологія (методика, організаційно-педагогічні умови) формування системного об'єкта, яка включає два попередні аспекти – статичний та динамічний і яка постає певним рівнем узагальнення моделі формування системного об'єкта.

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 нього¹¹⁶⁶

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".

Педагогічна синергетика як нова парадигма освіти, 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 душі 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 балансування 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 інтуїцією¹¹⁶⁷.

¹¹⁶⁶ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. – С. 468-470.

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).

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). 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'єктів¹¹⁶⁸.

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 руйнуватися 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 різноманітні знання. Відтак, синтез цих знань дозволяє досягти різноманітного 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)¹¹⁶⁹.

2. Концептне (фреймове) структурування навчальної інформації

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "*концептне (фреймове) структурування*". 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)"¹¹⁷⁰. 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 навчання¹¹⁷¹.

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"¹¹⁷².

3. Фундаменталізація освіти та знань

Проблема оптимальної організації навчальної інформації також вирішується у контексті інноваційного напрямку – *фундаменталізація освіти та знань*, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення¹¹⁷³. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

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

¹¹⁶⁷ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – Т. 1. – С. 471-473.

¹¹⁶⁸ Козловська І. М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І. М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збір. наук. праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 71-74.; Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

¹¹⁶⁹ Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.04. – "Теорія і методика професійної освіти" / В. О. Смірнова. – К., 2009. – С. 8.

¹¹⁷⁰ Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – С. 462.

¹¹⁷¹ Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М. : Педагогика, 1988. – 205 с.

¹¹⁷² Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 130.

¹¹⁷³ 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.

матеріалу, а також вчасна й обґрунтована архівація другорядних і застарілих знань, що найбільш ефективно забезпечується інтегративними методами. 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.

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 симпозиуму ЮНЕСКО визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати" ¹¹⁷⁴.

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 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" ¹¹⁷⁵.

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" ¹¹⁷⁶. Загалом 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 навчальній предметній, 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 діяльності, 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 ¹¹⁷⁷.

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" ¹¹⁷⁸.

С. Я. Казанцев виділяє стратегічні напрями фундаменталізації навчання: створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, триваложивучих; 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 ¹¹⁷⁹.

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);

¹¹⁷⁴ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. – С. 68.

¹¹⁷⁵ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. – С. 245.

¹¹⁷⁶ Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – С. 200.

¹¹⁷⁷ Хуторской А. В. Современная дидактика. – С. 200.

¹¹⁷⁸ Гільбух Ю. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – С. 63.

¹¹⁷⁹ Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С. Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – С. 30.

– вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури тощо"¹¹⁸⁰

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.

УМОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УМОВА	РЕЗУЛЬТАТ
1. Збільшення обсягу і роді 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

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 менший¹¹⁸¹.

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

Сутність принципу фундаментальності знань можна виразити у 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 знань 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 знань¹¹⁸².

¹¹⁸⁰ Романовський О. Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О. Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 134.

¹¹⁸¹ Дудка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дудка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 18.

¹¹⁸² Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома : Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

ПРИНЦИПИ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

ПРИНЦИП	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 стрижньові 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

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти. При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти позначається на дидактичних принципах її організації¹¹⁸³.

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"¹¹⁸⁴. Зазначене вище дозволяє дійти висновку про велике значення, яке набуває у наш час розробка інтегративних курсів, що мають поєднувати різні предметні галузі пізнання.

Загалом, домінантні наприкінці 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 надавати 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, за умов рівноправного положення вчителя та учня щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань.

Відтак, магістральним шляхом **організації засобів навчання у системі освіти** є орієнтація на розвиток в учнів та студентів філософської рефлексії. Відомо, що філософія як форма суспільної свідомості, що спрямована на пізнання найбільш загальних законів розвитку природи та суспільства, реалізує найбільш загальні та абстрактні поняття та категорії, якими оперує людина. Тим більше, що розумовий розвиток учнів найбільш ефективно здійснюється саме завдяки залученню найбільш узагальнених структур реальності. Так, як пише А.К. Сухотін в книзі *"Парадокси науки"*, встановлено, що учні впевнено розв'язують задачі, що пред'являються в узагальнених структурах, ніж коли цей же зміст заданий у конкретних формах.

При цьому ці узагальнені структури характеризуються певним філософським "зарядом" парадоксальності і нечіткості, оскільки виступають ізоморфними "лекалами" для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження і в дослідженнях О.В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, що мають **"нечіткі семантичні контури"**, що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – **нечіткому, діалектичному,**

¹¹⁸³ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. – С. 45-60.

¹¹⁸⁴ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів, с. 69.

багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному – способу пізнання і освоєння світу. Це, у свою чергу, актуалізує розробку **системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері**, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Фундаменталізація та інтеграція освіти реалізується у межах Міжнародної програми "*Філософія для дітей*", розробленої в Інституті з розвитку філософії для дітей (Монтклер, США). Її головними розробниками є професори М. Ліпман, Е.Шарп, М.Прітчард, Ф. Кем та ін. Протягом двох десятиліть вона апробувалася в різних країнах і сьогодні є міжнародною¹¹⁸⁵.

Програма, розрахована на використання в школі з 1 по 10 класи, створювалася з урахуванням нової *рефлексивної (гуманістично-рефлексивної) парадигми*, що поширюється у США, і одержала найвищі оцінки авторитетних організацій освіти (ЮНЕСКО, Комісії з освіти Європарламенту, а також Міністерства освіти США та ін.) як ефективний засіб розвитку розумного мислення і етико-демократичної поведінки.

Теза про пріоритетність філософії у навчання мислення дітей (у нас це відомий принцип провідної ролі теоретичних знань) викликає немало заперечень. Багато хто переконаний, що традиційна шкільна освіта завжди цим займалася і займається. Зазначену тезу заперечує М. Ліпман, посилаючись на те, що звичайна шкільна освіта тренує та формує порівняно обмежений набір навичок мислення і міркування, необхідних для читання, письма, говоріння, математичних операцій, експериментування, і дуже мало робить для формування умінь вищого типу, пов'язаних із логічним, критичним, творчим, контекстуальним, аргументованим, діалогічним міркуванням. Результатом чого у структурі мислення дитини спостерігається певний "перекіс", коли у США, наприклад, чутні нарікання на неефективність використання випускниками одержаних в школі знань, їх розгубленість перед нестандартними життєвими ситуаціями. Зазначимо, що шкільна програма забезпечує у певній мірі формування навичок розумового міркування, але цей процес міг би бути значно спрощеним і полегшеним, якщо таким навичкам навчати, по-перше, не опосередковано, а безпосередньо, і по-друге, в рамках дисципліни, що спеціально займається принципами розумового мислення і що має для цього найбільш розвинені і різнобічні засоби.

Думка про те, що стандартна освіта не використовує всі можливості людини, що потрібні децю інші важелі та інструменти, що можуть повною мірою залучати творчий потенціал і здібності мислення дитини, існувала давно: педагоги завжди шукали способи, які дозволяють ефективніше досягати цілей освіти. Так, у минулі роки у зв'язку з цим надії покладалися на математику, потім на латинь і грецький, на логіку і риторіку. У останні десятиліття ХХ століття цю проблему мало розв'язати комп'ютерне навчання, але, як засвідчив час, зазначені предмети все ж повною мірою не актуалізують можливості інтелекту дитини, не забезпечують формування самостійності мислення, моральної зрілості і соціальної відповідальності.

Розробники програми "*Філософія для дітей*" стверджують, що стародавня дисципліна – філософія – є найефективнішим інструментом для розвитку мислення в дітей. Споконвічно проблемний, "питальний" характер філософії, допущення поліваріантних, багатозначних відповідей, узагальнене сприйняття дійсності, рефлексивне ставлення до інструментів пізнання, вимога логічності і послідовності, замученість в ній механізмів розвитку когнітивних, етичних і естетичних здібностей свідомості дитини роблять філософію для дітей унікальним і незамінним засобом для формування навичок недогматичного, гнучкого, контекстуального, творчого і одночасно строгого і доказового мислення.

При цьому суттєво, що універсальність філософських категорій, їх міждисциплінарний характер дозволяє подолати фрагментарність шкільного знання, зробити його цілісним і осмисленим для дитячого сприйняття. Особливо важливим є також і те, що для молодих людей, які вступають у життя, дисциплінарні рамки філософії дають можливість міркувати на різні, у тому числі і моральні і сенсовірі, сюжети – тим самим це дозволяє учням рефлексивно, а не стихійно, визначатися в своїх життєвих орієнтирах. Філософське знання дає можливість відшукувати ці орієнтири на універсалістському (глобалізованому), а не місницькому, рівні, що важливо для нашого світу, який розривається національними, політичними і релігійними розбратами. Математиці, історії, мовам і літературі, комп'ютерному навчанню і всіляким іншим предметі бракує таких інструментів.

Розробники філософії для дітей висловлюються більш радикально, коли стверджуються, що філософія може і повинна стати парадигмою шкільної освіти, що потребує побудови шкільних дисциплін за моделлю філософського дискурсу і процесу дослідження світу. При цьому програма "*Філософія для дітей*" є теоретичним обґрунтуванням і експериментальним підтвердженням цієї тези.

Зазначимо, що ідея щодо використання філософії в шкільній освіті не є оригінальною, оскільки філософи давно помічали схожість дитячих питань з найвищим запитанням грецької філософії (на ґрунті яких будується наука і культура), коли дитині в її інтелектуальному пошуку необхідна допомога, а суспільство і освіта поступають безрозсудно, не допускаючи дітей до багатства, накопиченого в професійній філософії. Одним з перших цю думку висловив Ж.-Ж. Руссо, який шукав "засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних в багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити..."¹¹⁸⁶. Гегель, який мав досвід викладання в гімназії, радив починати вивчення філософії в юнацькому віці, коли легше перевести спонтанну рефлексію юнаків і дівчат в саморефлексію. З цього питання Гегель написав доповідну записку до Королівського департаменту у справах релігії, освіти і медицини ("Про викладання філософії в гімназії", 1822 р.), яка залишилась без відповіді.

У минулому столітті письменник П.Д.Боборикін, познайомившись з експериментами з викладання філософії у французьких ліцеях, всіляко ратував за впровадження її в російські гімназії. Л. М. Толстой з цією ж метою писав моральні розповіді для дітей.

Певні спроби ввести елементи філософії у формах логіки і психології в Росії робляться і в кінці ХІХ, і в ХХ столітті: після Другої світової війни Сталін, рухомий ностальгічними спогадами юності, дозволив ввести у школи логіку як навчальний предмет, але згодом через відсутність фахівців цей предмет був вилучений з програми. Потім з метою залучення школярів до філософії в старші класи був введений предмет "*Суспільствознавство*" з відповідним

¹¹⁸⁵ Філософія для детей / под ред. Н.С. Юлиной. – М.: Изд. Института философии РАН, 1996. – 241 с.

¹¹⁸⁶ Педагогическое наследие / [Коменский А. Я., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.]. – М.: Педагогика, 1989. – 261 с. – С. 156-157.

підручником. Складений з декларативних, бездоказових положень, підручник не будив, а заморожував думку: розрахований на заучування, а не осмислення, він скоріше відвертав дітей від філософії, ніж наverts до неї, та відіграв не останню роль у створенні в освічених людей нашої країни негативного образу філософії.

Одна з необхідних і найважливіших вимог, що пред'являються сьогодні до будь-якої шкільної програми, – дотримання прав дитини, які включають право на свободу від індоктринації та нав'язування дітям ідеології та знань, які не відповідають їхньому рівню фізичного і психічного розвитку. У зв'язку з останнім виникає питання: чи є введення філософських уроків в початкову школу штучною новацією, яка пропонується дітям внаслідок того, що дорослим вона здається корисною для їх розвитку, але до якої діти ще не дозріли, коли їх мислення чинить опір абстрактно-філософській мові? Зазначене питання часто ставилося розробникам програми "*Філософія для дітей*" за цілком зрозумілою причиною – через існує уявлення про природу мислення дитини.

Відомо, що в педагогіці і дитячій психології впродовж десятиліть панувала установка Ж. Піаже, згідно якої здібність до абстрактного мислення з'являється у людини в 10-12 років, а до цього дитина мислить конкретно – перцептивно і афективно¹¹⁸⁷. Тому шкільні програми мали враховувати цей природний генетичний поріг і не нав'язувати дітям того, що вони за своєю природою не в змозі робити.

Але у 70-х рр. XX ст. ця установка Ж. Піаже стала піддаватися критиці і віковий поріг формування дослідницьких умінь став знижуватися. Чималу роль тут зіграли дані психології і когнітивних наук про важливість саме в ранній період напрацьовувати і тренувати різноманітні розумові і поведінкові навички, зокрема навички мислити за допомогою абстрактних категорій.

Загалом, М. Ліпман виходить з того, що у процесі розвитку інтелекту немає різких якісних стрибків, коли здатність до абстрактного (філософського) мислення присутня і у дитини молодшого віку, а афективно-перцептивне сприйняття світу неможливе без мислення "вищого порядку". Тому абстрактні філософські міркування цілком доступні мисленню дітей, а проблема тут полягає в тому, як і в якій формі навчати дітей філософському мисленню.

Таким чином, філософія для дітей не є штучною новацією, що нав'язується дітям, оскільки вона в найбільшій мірі відповідає їх природним нахилам та спирається на такі властиві дітям відчуття, як допитливість, здивування, потребу освоювати світ в ігровій манері і одержувати від цього задоволення, схильність до пригод, у тому числі інтелектуальних. При цьому інтелектуальна гра достатньо ефективно виконує функцію пізнання та осягнення світу у тому випадку, коли в ній задіяні позитивні емоції. Тому шкільна програма з філософії має будуватися з опорою на такі когнітивні емоції та їх прояви, як радість від конструювання і розгадування загадок, участь в детективному пошуку істини, задоволення від вірної відповіді та ін. Інакше кажучи, розробники Програми вбачають у філософствуванні таку ж роль для інтелекту, яку спортивна гра виконує для розвитку мускульно-рухової системи.

Психологи стверджують, що базові структури інтелекту людини здатні розвиватися протягом порівняльного короткого періоду життя – приблизно з 4 до 6-7 років. Деякі вчених вважають, що приблизно 70-80% здібностей дано людині від природи і лише 20-30% формуються у процесі навчання у соціумі.

М. Ліпман не входить в обговорення зазначеної проблеми, він піднімає інше питання: соціум не завжди надає адекватні засоби для активізації інтелектуального потенціалу людини, тому якщо не пропустити сенситивний момент, підтримати і систематично стимулювати властиві всім дітям якості – здивування перед світом, допитливість, спрямованість на сенс (які рутинна шкільна програма, орієнтована значною мірою на запам'ятовування і репродукцію, зазвичай гасить), поріг біологічної заданості інтелекту може бути знижений або, точніше, максимально можуть бути задіяні резерви інтелекту, які зазвичай не використовуються.

Важливо, що програма "*Філософія для дітей*" розрахована на звичайні освітні шкали (саме на їх базі проводилися всі педагогічні експерименти), у ній не ставиться завдання підготовки "високолобих" – майбутніх філософів, учених, одним словом, еліту суспільства. Один з її демократичних сенсів полягає в тому, щоб допомогти всім дітям актуалізувати закладений в них розумовий потенціал, який через несприятливі соціальні умови або дефекти загальної освіти може пригнічуватися або залишатися незатребуваними. Тобто тут виявляється завдання допомогти дітям реалізувати їх найважливіше демократичне право – рівність можливостей. При цьому часто діти виявляються серед відстаючих не через природну нетямущість, а через те, що за існуючою практикою навчання успіх залежить від хорошої пам'яті і швидкості реакції. "М'ямликі" нерідко здатні думати і більш глибоко, і ретельніше, а практика засвідчила, що на уроках філософії, де не потрібна тільки швидкість реакції, ці діти розкривають незатребувані цінні якості інтелекту, мають успіх, якого вони позбавлені на інших уроках, знаходять віру в себе, самостверджуються, що позначається і на успішності з інших предметів.

Тут важливим є самореалізаційний аспект формування дослідницький умінь у певної групи учнів ("м'ямликів"), який виявляє важливість **феномену успіху** в житті людини, який постає наріжним механізмом самоствердження та самореалізації людини. Тут цікавим можуть бути висновки Г.І. Косицького, який проводив досліди з 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 імплантували клітини раку. *Перша група вижила вся, друга – вся загинула*¹¹⁸⁸.

Відтак, "*Школа радості*" В.О. Сухомлинського має глибоке психофізіологічні коріння, 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.

Тут доречно навести й "*школу радості й успіху*" А.С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості¹¹⁸⁹ та базується на принципі "*завтрашньої радості*" А.С. Макаренка, на "*Школі радості*" В.О. Сухомлинського, коли педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей позитивні

¹¹⁸⁷ Піаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Наука, 1994. – 528 с.

¹¹⁸⁸ Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с. – С. 104-105.

¹¹⁸⁹ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать? Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

емоційні реакції, 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.

Психологи довели, що успішність дитини хоча б в одній сфері 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 життєвого 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 і досягати успіху¹¹⁹⁰.

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позиції людини¹¹⁹¹. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели: 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 учня¹¹⁹².

Відтак, 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. 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, дослідницька активність учня, яка постає базовим механізмом формування особистості та кристалізації людини як мислячої істоти. 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'язок¹¹⁹³.

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я", людини та світу. Наведемо приклад¹¹⁹⁴. Директор однієї школи у дитинстві пережив стресорну ситуацію, оскільки до восьмого класу він вчився добре, а потім через нові захоплення почав відставати 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. При цьому це почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно йому докоряла: "Я вважала, що ти здібний, а ти...". Це, у свою чергу, призвело до погіршення справ з математики, і, як наслідок, неуспішність повністю захопила хлопця настільки, що з 9-го класу 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, я 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.

У 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. Усвідомлення ситуації успіху учнем, розуміння її значимості виникає у нього після здолання боязкості, невміння, незнання, психологічного враження та інших видів труднощів, які отримують втілення у певних психологічних установках.

Важливо, що ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх та спрямовується у майбутнє, що, у свою чергу, реалізує наріжний аспект формування особистості – здатність до аналітичного прогнозу та спроможність керуватися у своїй поведінці потенційно-можливим (майбутнім) аспектом дійсності.

Виходячи із зазначеного вище можна сформулювати висновок, відповідно до якого загальноосвітня і частково вища школа (яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною), має орієнтуватися радше не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів 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.

По-друге, школа як суспільний інститут має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання

¹¹⁹⁰ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2100. – 416 с. – С. 40.

¹¹⁹¹ Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С. 96-97.

¹¹⁹² Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.

¹¹⁹³ Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 120.

¹¹⁹⁴ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать? Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

(відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має спрямовуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки інтегрованих курсів, які мають поєднувати різні предметні галузі пізнання та бути спрямованими на синтез знань та їх універсальну основу.

4.4. СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА ЯК ЧИННИК ВИЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МІФІВ

Особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна (синергетична) парадигма у вихованні та навчанні може вважатися теоретико-методологічним стрижнем, навколо якого кристалізуються освітні смисли сучасної цивілізації. При цьому зазначена парадигма постає головним критерієм виявлення та аналізу педагогічних міфів. Розглянемо це твердження більш докладно.

Людина, що як мисляча істота, *Homo sapiens*, пізнає світ (що відповідає магістральному вектору людського існування), рано чи пізно підіймається на рівень філософської рефлексії, починаючи усвідомлювати світ за допомогою узагальнених теоретичних конструктів, всезагальних філософсько-природничих категорій, що сприяє піднесення на рівень фундаментального знання. Останнє дозволяє здійснити прориви у будь-якій теоретичній та практичній сфері людського буття, оскільки допомагає перебороти вузькі рамки окремих предметних галузей пізнання світу.

Це цілком стосується педагогічної практики і теорії, які можуть набувати усталеного догматизованого стану у разі, якщо будуються у вузькому контексті педагогічних реалій. М. О. Бердяєв у книзі "*Самопізнання*" писав, що "педагогіка, гідна для однієї епохи, може виявитися негідною та шкідливою для іншої" ¹¹⁹⁵. Ці слова цілком справедливі для перехідних, кризових явищ, які відбуваються у сучасній освіті, зокрема й у вищій. Сучасна освітня галузь увійшла у **стан системної кризи**, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зіштовхнулося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Ці виклики мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людства та, взагалі, цивілізаційний ландшафт нашої планети. Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації, яка вступила в **еру інформаційного суспільства**, 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.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє стверджувати, що інформаційне суспільство виявляє серйозні виклики освітній галузі, що, у свою чергу, спричиняє появу педагогічних міфів. Розглянемо зазначені твердження з використанням філософської та загальнонаукової методології, яка дозволяє вийти за вузькі межі педагогічної реальності та залучити дані міждисциплінарних досліджень.

І. БАЗОВІ ПРЕСУПОЗИЦІЇ

1. Людська цивілізація входить у якісно новий стан свого розвитку, який деякі науковці називають ерою інформаційного, чи постіндустріального суспільства.

2. Цей процес створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін.

3. У силу відомої інертності суспільних інститутів та процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування.

4. Догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають **педагогічними міфами**, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики ¹¹⁹⁶.

5. Логіка та механізми виникнення педагогічних міфів з'ясовуються за допомогою філософської та загальнонаукової методології – **універсальної синергетичної парадигми розвитку**. Розглянемо її більш докладно.

Головна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве. Загальна дихотомія – чи не єдина особливість нашого світу, яку важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм втілює стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Загальна вселенська дихотомія відображає діалектичне джерело руху і розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному схематичному вигляді цей процес простежується у формі розвитку діалектичної суперечності в самій суті всіх речей, що проходить такі стадії своєї еволюції: *тотожність* → *відмінність і протилежність* → *нова тотожність*, в якій знімаються суперечності між протилежностями. 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 гегелівська 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* ¹¹⁹⁷.

Важливо, що зазначений діалектичний процес, який фіксує **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

¹¹⁹⁵ Бердяєв Н. Самопознание. – М.: "ДЭМ", 1990. – 336 с. – С. 295.

¹¹⁹⁶ Тюников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальности. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

¹¹⁹⁷ Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693.

особливі структури, де початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

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, що 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 ¹¹⁹⁸.

Цей розвиток, що виявляє *діалектичну схему будь-якої зміни*, можна уявити у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*, "Я" і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів: стан злиття суб'єкта та об'єкта (*теза*) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (*антитеза*) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (*синтез*).

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ на рівні примітивних соціумів 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 в епоху нового часу 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. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", що розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними.

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 сакрально-містичних джерел, поновлюючи глибинні енерго-емоційні цілісно-синергійно-колективістські ресурси навчання, що приводить до розвитку *резонансного 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 ¹¹⁹⁹.

Відтак, *універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних феноменів нашого світу* (у тому числі й педагогічної реальності), що дозволяє здійснювати узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах. У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. Цей підхід до розуміння розвитку узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

Тут виявляється особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна педагогічна практика, відповідно до якої деякі наріжні принципи традиційної суб'єкт-об'єктної освітньої парадигми виявляються педагогічними міфами. Розглянемо це твердження більш докладно.

II. ПЕДАГОГІЧНІ МІФИ

Розглянемо базові міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав викликам часу, але з появою нових викликів виявився застарілим. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

Важливо також зазначити, що педагогічні міфи доцільно аналізувати за суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними критеріями.

¹¹⁹⁸ Анохін П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с. – С. 14.

¹¹⁹⁹ 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. 42.

1. Міф про профілізацію навчання

Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань ¹²⁰⁰. 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. Як підкреслює О. В. Сухомлинська, "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" ¹²⁰¹.

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і несприятливими перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці" ¹²⁰².

ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ НЕГАТИВНИХ ТА ПОЗИТИВНИХ АСПЕКТІВ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ПРОФІЛІЗАЦІЮ	СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННЮ
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до розподілу праці, її індивідуалізації (подібно до індивідуальних функцій органів людського тіла)	– до створення тимчасових цільових команд (подібно до функціональних систем П.К. Анохіна)
– до розвитку багатофункціонального конвеєрного виробництва (макротехнології – макродеталі)	– до розвитку цілісного монофункціонального уніфікованого виробництва (нанотехнології – мікродеталі)
– до актуалізації егоцентричних якостей людей та індивідуальної діяльності	– до активізації емпатійних якостей людей та колективної творчості (світтворчості)
– до рутинної праці людей-гвинтиків	– до креативної праці людей-творців
– до суворого ієрархії виробничих процесів та соціальних систем	– до деієрархічності виробничих процесів та соціальних систем
<i>Науково-технічний прогрес раціонально-технократичної цивілізації, розвиток інформаційних ресурсів людства, що призводять до:</i>	<i>Сплеск містично-ірраціонального світорозуміння, ескалація інформації у стан інформаційного буму, чи потопу, що приводять до:</i>
– науково-технологічної спеціалізації та диференціації інформації і технологій	– швидкої зміни технологій, феномену "напіврозпаду компетентності фахівця"
– розвитку монофункціонального, "вузького" фахівця, який працює у своїй виробничій сфері все життя	– розвитку універсального багатофункціонального фахівця, який за життя змінює декілька професій
– профілізації у навчанні та професійній підготовці	– розвитку фундаментальної підготовки, інтеграції знань, розробці інтегрованих курсів
– розвитку індивідуального підходу у навчанні та вузького доступу до навчальних ресурсів	– розвитку колективних, кооперативних форм навчання та широкого, дистанційного доступу до навчальних ресурсів
– реалізації вербальних засобів навчання, знанневоцентричного підходу	– реалізації екстравербальних навчальних засобів, НЛП та резонансного навчання

З погляду С.У. Гончаренко, зазначений процес зумовлюється 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.

¹²⁰⁰ Чалдини Р. Психологія впливу / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

¹²⁰¹ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

¹²⁰² Петровський А.В. Нерешені проблеми перестройки педагогічної науки / А.В. Петровський / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.

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" ¹²⁰³.

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 (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*"). Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що 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. Зазначене вище можна узагальнити за допомогою таблиці.

2. Міф про комп'ютеризацію навчання

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 ¹²⁰⁴.

"Телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить з колонок або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншої сфери реальності, ніж зображення на екрані. Крім того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Дослідник мозку М. Шлітцер відзначає, що телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера у навчальних цілях у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення" ¹²⁰⁵.

Як пише В.М. Колісник, телевізор "незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавець на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою... Дослідженнями доведено, що благополучні, "нормально" працюючі юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи ¹²⁰⁶.

У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "*Flickering Mind*" ("*Мерехтливий розум*") ¹²⁰⁷, де автор розмірковує про ту шкоду, яку нанесли навчання сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки число комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку ХХІ століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених. При цьому комп'ютери згубні за декількома обставинами.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим

¹²⁰³ Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

¹²⁰⁴ Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с. – С. 4-15.

¹²⁰⁵ Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с. – С. 90-93.

¹²⁰⁶ Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79-89.; Колісник В.М.. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. Швидше навпаки // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 103-112.

¹²⁰⁷ Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>

чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняття в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення. "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" ¹²⁰⁸, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг ¹²⁰⁹) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М.П. Бруснецов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Бруснецовим у вигляді трійкової системи числення, що дозволяє здійснити перехід освіти від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки, яка ініціює процеси творчості ¹²¹⁰.

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: "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 одnobічним 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" ¹²¹¹.

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 молодшої 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 ¹²¹².

ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ НЕГАТИВНИХ ТА ПОЗИТИВНИХ АСПЕКТІВ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЮ НАВЧАННЯ	СУЧАСНІ ВИКЛИКИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:	Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:
– до інформаційного буму та потреби у розробці засобів швидкої обробки інформації через електронно-механічні прилади	– до появи "дітей-індіго", розвитку резонансно-колективістського сугестопедичного навчання, біо-комп'ютерів як засобів біологічної обробки інформації
– до інструментально-маніпулятивної агресивно-силової, директивно-шизотимної стратегії взаємодії зі світом	– до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, до актуалізації антропного принципу, ноосферних технологій в освіті
– до однозначного "чорно-білого" антитворчого мислення та логіки і ставлення до світу, коли об'єкти здаються тільки гарними, або тільки поганими	– до багатозначного творчого мислення, появи гуманістичної психології, яка розглядає людину у єдності її негативних та позитивних якостей, що постають її позитивними ресурсами
– до атомізації, хаотизації та технократичного розпорошення реальності, її уречевлення та раціоналізації світу, розвитку лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння	– до сплеску містично-іраціо-нального та гуманістичного світорозуміння, правопівкульової тенденції світосприйняття, олюднення, психізації дійсності, розвитку синергетики, яка хаос вважає упорядкованою сутністю
– до зменшення впливу книжкової інформації на розвиток людини та поширення знаково-іконічних видовищних її форм	– до синтезу наукових та релігійних уявлень, сходження до сакральних глибин "сходінками вниз, які ведуть вверх"

Якщо **психофізіологічною метою розвитку людської істоти** можна вважати досягнення стану

¹²⁰⁸ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110. 110.

¹²⁰⁹ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

¹²¹⁰ Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. – С. 240-250. (<http://eprints.zu.edu.ua/5167/>)

¹²¹¹ Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295-297.

¹²¹² Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с. – С. 86.

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.

Відтак, книга Т.Оппенгеймера руйнує загальну ілюзію благодетельності комп'ютеризованого навчання, оскільки дослідження її автора свідчать про помилковість пов'язаних з комп'ютеризацією навчання надій і обіцянок.

3. Подвійний (діалектичний) освітній міф щодо переваги чи мультикультуризму (культурної глобалізації), чи національного самобутності кожної культури

Цей подвійний міф виражає дух діалектики культурно-історичного розвитку, оскільки як мультикультуризм, так і як культурна самобутність у разі їх абсолютизації постають міфами, тобто не відповідають реаліям розвитку соціумів. Подібним же чином, наш світ з одного боку постає парадоксальним синергетичним утворенням – інтегральним комплексом єдності і розмаїття, а з іншого, – світ людської цивілізації діалектичним чином сполучає культурну єдність і культурну плюральність, які отримують перевагу за конкретних соціально-політичних умов розгортання історичного процесу. Останній у наш час входження людства у невірноважений стан біфуркації виявляє нестійке і вельми динамічне коливання маятника цивілізаційного розвитку навколо полярних ціннісних модусів – культурної глобалізації і культурної ж самобутності народів, етносів, націй.

4. Міф про необхідність узгодження соціально-педагогічних впливів на вихованців

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем¹²¹³. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що **парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)**, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю **творчої поведінки і діяльності**.

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

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможлиблює її розвиток у напрямку шизоїдного типу¹²¹⁴. Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** у педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЗГОДЖЕНОГО ТА НЕУЗГОДЖЕНОГО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ УЗГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ	СУЧАСНІ ВИКЛИКИ УЗГОДЖЕННЮ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ
Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:	Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:
– до уречевлення та раціоналізації світу, розвитку однозначної лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння і як наслідок виявляється потреба у формуванні роботизованої людини-гвинтика, у ієрархічній організації освітніх процесів та впорядкованості навчально-виховних впливів	– до розвитку багатозначної правопівкульової тенденції світосприйняття, потребі у розвитку особистості – творчої людини з багатозначним діалектичним мисленням, яка формується через резонансні хаотизовані, багатозначні впливи та деієрархізовану організацію освітніх процесів

¹²¹³ Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

¹²¹⁴ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков : Регион-инфор, 1999. – 252 с.

5. Міф про те, що нові якості дитини, її новоутворення цілком формуються соціальними інститутами – школою, родиною, соціумом у цілому

Зазначений міф впливає із парадоксів сучасного знання, котрі ілюструються парадоксом розвитку. Він полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, оскільки в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса цей 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.

До цього ж смислового ряду відноситься і парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого, який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з ніщо, що виявляє реальність так званої **актуалізаційної педагогіки**.

Аналізований міф також базується на головному камені спотикання сучасної педагогіки, яка виявляє розбіжність між двома наріжними аспектами реальності – **актуально-дійсним (сьогоденням) і потенційно-можливим (минулим та майбутнім, уявним)**, котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле.

У зв'язку з цим можна говорити про часто незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

У логіці як науці про вивідне знання суперечність між актуальним і потенційним простежується на основі протистояння між логікою доказу і логікою визначення, а також між актуальною класичною чіткою однозначною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і неklasичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними і ін.) логіками, а також між процесом логічного доведення (який реалізовує процес аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці). Так, Л. Вітгенштейн стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшувати розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена¹²¹⁵. 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". Е. Мах про геометричні докази писав таке: "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" [див.:¹²¹⁶].

Таким чином, у ланцюгу логічного доведення його мета міститься на початку у прихованому вигляді.

Подібним же чином можна говорити про парадокс мети у **фізиці**: м'ячик, що котиться з гори, наперед "знає" кінцеву мету, куди він прибуде, оскільки він обирає оптимальний шлях за лінією найменшого опору. Виходить, що мета руху м'яча, що визначає траєкторію його руху, наперед присутня на початку руху в потенційно-віртуальному стані.

У психології існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджаюче віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін.¹²¹⁷), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так само багато домашніх тварин (собаки, кішки) наперед знають про наближення до будинку свого господаря.

Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, вони друкували **відібрані випадковим чином слова з того ж списку. Дивним чином, студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм довелося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування**. Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* був підданий ретельній перевірці, і виявився адекватним заявленим висновкам.

У релятивістській, зокрема в квантовій фізиці, іноді говорять про хвилі майбутнього, які проникають у сьогодення, про ймовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

Можна простежити генезис категорії ймовірнісного (потенційного) в мові і культурі. Спочатку, в примітивних соціумах актуально-дійсне і потенційно-можливе постають в єдиному комплексі внаслідок інтегрального характеру сприйняття дійсності, властивого древнім людям, що крім іншого виявляється в стародавніх мовах, де не спостерігається розділення суб'єкта і об'єкту. Так, в древньогрецькій мові до Гомера виявляються так звані медіальні мовні форми, що відображають цілокупність буття, де немає диференціації суб'єкта і об'єкту¹²¹⁸.

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. 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 дійсності¹²¹⁹.

¹²¹⁵ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с. – С. 83.

¹²¹⁶ Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 185–187.

¹²¹⁷ Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с. – С. 86.; Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.; Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.; Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с.; Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-во "НАИРИ", 2008. – 144 с.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 392 с.

¹²¹⁸ Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 31.

¹²¹⁹ Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.

Відтак, мови американських індіанців характеризуються тим, що в них майже всі слова несуть в собі ознаки процесуальності, цілісності, континуальності буття, а відсутність дискретно-аналітичних форм відображається в тому факті, що в цих мовах немає категорії часу, немає часових понять, а час представлений злитим з простором: на запитання про відстань від одного пункту до іншого тоді вживали інтегральну просторово-часову міру (наприклад, "три дні шляху"). Таким чином, час (потенційно-можливе) і рух (актуально-дійсне) там постають злитими у площині простору, як це має місце в сучасній релятивістській фізиці, де час і простір складають єдиний неподільний комплекс "час-простір".

Загалом, 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 виключення 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 роздільності¹²²⁰. 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 буду будинок") і пасивний ("Будинок будеться 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 порівнянню 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.

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 вислів 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 просторі¹²²¹.

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 протилежності¹²²², тобто виявляючи парадоксальне світорозуміння (так звану логічну концепцію "абсурдного", чи "діалектичного абсурду"¹²²³).

У теоретичній біології з імовірнісними моделями ми зустрічаємося тоді, коли говоримо про явище преформації в процесі морфогенезу живих форм, про те, що зовнішній простір може потенційно нести в собі чинники, що формують живі організми (формує причина Р. Шелдрейка). Цей феномен реалізується в парадоксі розвитку.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо феномен людської обдарованості, яка вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як потенційна якість, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Аналіз проблеми обдарованості дозволяє констатувати, що обдарованість людини як її наріжна психологічна якість щільно пов'язана із такими аспектами, як творчість, креативність, інтелект (інтелектуальний розвиток) людини. Цей висновок впливає з узагальнених показників творчості й креативності, що дозволяє говорити **про тісний феноменологічний зв'язок між такими характеристиками людини, як творчість, обдарованість і інтелект** (генетичний аспект цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина").

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно проаналізувати концепцію функціональної асиметрії мозку людини¹²²⁴.

¹²²⁰ Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 31.

¹²²¹ Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

¹²²² Бергсон А. Непосредственные данные сознания / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 200 с.

¹²²³ Lupasco S. Logique et contradiction / S. Lupasco. – Paris, 1947. – Ch. 5.

¹²²⁴ Брандес В.М., Вознюк О.В. Проблеми дитячої обдарованості в контексті нейрофізіологічних поглядів: концепція функціональної асиметрії мозку людини // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 4. – С. 35-40. (<http://studentam.net.ua/content/view/7524/97/>); Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/5167/>); Вознюк О.В. Концепція формування дослідницьких умінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді // Матеріали Всеукраїнської конференції "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді", 11-12 травня 2011 р., м. Житомир. – ІОД. – 2011. – С. 60-75.; Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.): навч.-метод. Посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4036/>); Вознюк О.В. Системно-інформаційний підхід до організації навчальної діяльності обдарованих дітей // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи: мат. всеукр. наук.-прак. конф. – Тернопіль, 2009. – С. 36-42.; Вознюк О.В. Спроба обґрунтування універсального підходу до діагностики обдарованості // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей): мат. наук.-прак. семінару 15 вересня 2011 р., м. Київ. – К.: ІОД НАПН України, 2011. – С. 34-40.; Вознюк О.В. Сутність феномену обдарованості // "Інтелект і особистість", семінар. Матеріали семінару "Інтелект і особистість" та круглого столу "Структура особистості дитини у віковому вимірі", 27 квітня 2010 р / НАПН, Ін-т обдар.дитини. – К., 2010. – С. 31-32.; Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Особистісні детермінанти обдарованості : мат. всеукр. наук.-практ. семінару "Структура обдарованості у

Як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший прояв 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 стверджувати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

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

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

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, міжчуттєву асоціативність (синестезія), що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові **інтелектуальні** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Э. Хантін, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості (креативності).

Таким чином, можна говорити про цілісний діалектичний процес розвитку людини, який виявляє три її еволюційні модули: **обдарованість, інтелект, творчість** (та креативність, що постає актуалізацією творчості, тобто її практичним втіленням).

Крім того, залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє пояснити наявність в різних науках парних синонімічних категорій. *Адаптація синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"* дозволяє розв'язати цю проблему: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи розкритою, реалізується як **талант**, який, в даному випадку є **реалізованою обдарованістю**. Подібним же чином **творчість** як *процесуальну категорію* також можна розуміти як **реалізовану креативність** (яка постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у

віковому вимірі", 20 жовтня 2010 р. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 45-58.; Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4073/>)

дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Відтак, обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану **актуалізаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (А. В. Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є. О. Голубева, В. О. Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. М. Под'яков, В. М. Русалов, Б. М. Теплов та ін. Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості"¹²²⁵.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) **формульованої педагогіки**, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про **біфуркаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, яка оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, який здійснювався у примітивній співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "методом вибуху" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Ткачев володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва *"Проблеми розвитку психіки"*¹²²⁶. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері. Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не було б таким блискучим. Це говорить як про важливість потенційних ресурсів людської психіки, які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі, так і про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

¹²²⁵ Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.; Гнатко Н.М. Проблема креативності і явлення подражання. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.

¹²²⁶ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАЛЬНОГО ТА АКТУАЛІЗАЦІЙНОГО ХАРАКТЕРУ ОСВІТИ

ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ФОРМУВАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТИ	СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ФОРМУВАЛЬНОМУ ХАРАКТЕРУ ОСВІТИ
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до формувальної класно-урочної "зунівської" стратегії навчання, ігнорування творчо-інтуїтивних форм отримання інформації, утвердження знаннєво-центристської освітньої парадигми, розробка суворой ієрархії цілей, методів, засобів навчання	– до активізації сугестопедично-резонансних, природовідповідних, кооперативно-колективістських, компетентнісних форм та методів навчання, звертання уваги на феномен ініціації древніх соціумів, на містичне осяяння, на системні властивості цілого та емерджентний характер знання, незвичайні умови актуалізації знань та умінь (диво-лічильники та поліглоти)
– до інструментально-маніпулятивної стратегії взаємодії зі світом та формувального характеру його опанування, коли знання до людини приходять ззовні, а вчитель-раціократ постає носієм та цього знання	– до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, коли в людини виявляються сакральні глибини мудрості та інтуїції, а знання ініціюються у процесі колективної творчості всіх учасників навчального процесу
– до лінійно-однозначної причинно-наслідкової ідеології світорозуміння та його опанування	– до цілісно-циклічної, інтегральної причинно-наслідкової ідеології світосприйняття
– до розвитку матеріалістичного світорозуміння та однозначної класичної логіки, до поляризації суб'єкта та об'єкта пізнання	– до наукових парадоксів, що кидають виклик матеріалістичному світоустрою, до розвитку парадоксальної логіки та синтезу матеріалізму й ідеалізму, суб'єкта та об'єкта пізнання
– до висновку, що особистість формується як феномен суспільних відносин і по суті постає результатом зовнішньої мотивації поведінки	– до висновку, що особистість актуалізується як трансцендентна сутність через творчо-надситуативну діяльність і постає результатом внутрішньої мотивації
– до висновку, що мислення людини як комп'ютерно-однозначний, локальний процес реалізується через біологічний субстрат – мозок	– до висновку, що мислення – це процес імовірнісний, глобальний, хвильо-польовий, який охоплює увесь Усесвіт, зокрема його універсальний семантичний простір
– до утвердження фрагментарно-кліпового мислення та пошуку інструментів панування світом	– до утвердження фрактально-голограмного світопочуття та пошуку загальних сенсів життя

Наведені вище і багато інших подібних чудових феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму і одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холистичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Суттєво, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли 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 формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), 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 творчості¹²²⁷.

Відтак, педагогічний міф, який ми розглядаємо (нагадаємо – це міф про те, що нові якості дитини, її новоутворення цілком формуються соціальними інститутами – школою, родиною, соціумом у цілому), спирається на формувальну педагогіку та ігнорує концептуалізовані нами актуалізаційну та біфуркаційну педагогіки, та, взагалі, соціально-педагогічне середовище, яке також можна диференціювати на формувальне, актуалізаційне та біфуркаційне, що дозволяє зрозуміти головну суперечність **процесу соціалізації**, яка полягає у тому, що дитина формує соціальні якості, тобто піддається соціалізації, перетворюючи тваринне у соціальне, природне у штучне за допомогою впливів соціального середовища. І якщо дитина не виховується у цьому середовищі, то вона залишається на тваринно-природному рівні розвитку. При цьому незрозумілим залишається сам процес соціалізації як діалектичний процес переходу кількісних змін у якісні.

Так, процес соціалізації як інтеграція дитини у космос соціально-культурного буття суспільства традиційно розглядається як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певних соціальних ролей¹²²⁸. За цих умов спостерігається нерозривний зв'язок соціального становлення дітей з освітою та вихованням, з адаптивними процесами, а соціальні контакти постають одним із змістовних аспектів соціалізації, яка розгортається на тлі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування "Я" людини, її особистості.

Соціалізація, як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин у його власному досвіді, виявляє парадоксальну природу, яку проблематично інтерпретувати

¹²²⁷ Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4036/>)

¹²²⁸ Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с. – С. 23.

теоретично. Парадоксальність процесу соціалізації виявляється в одному з її джерел – у первинному досвіді, пов'язаному з періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій і елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових паттернах. При цьому із самого раннього дитинства поведінка дитини регулюється чинниками зовнішнього контролю, а сама дитина живе і діє у просторі “принципу реальності” (Ж. Піаже).

Однак, потім поведінка дитини починає поступово регулюватися чинниками внутрішнього самоконтролю, у площині якого індивід в ідеалі постає як автономна, самодостатня сутність. Процес же переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється незрозумілим, 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 детермінації, що ґрунтується на основі “Я” людини (принцип індивідуалізації), яке за своїм визначенням є дещо автономним, самоідентичним і тотожним самому собі.

Аналізований парадокс знаходить своє філософське відображення в парадоксі розвитку (або виникнення), суть якого, як вже зазначалося, полягає в тому, що нове одночасно виникає зі старого і не з нього, тому що якщо нове (у нас це принцип внутрішньої детермінації) виникає зі старого (принцип зовнішньої детермінації), те воно уже виявляється таким, що міститься в цьому старому в прихованому, віртуальному стані і не є новим у повному змісті цього слова. Якщо ж нове виникає не зі старого, то тоді не ясно, звідки воно береться¹²²⁹.

Взаємна трансформація принципів соціальної адаптації й індивідуалізації знаходять своє втілення в діалектичному факторі цілісності (досліджуваному тоталогією – наукою про тотальності, а також синергетикою, наукою про принципи саморуху та самоорганізації матеріальних форм), що уможлиблює чином інтегрує протилежні принципи і направляє процеси як індивідуального так і соціального розвитку.

Можна сказати, що процес соціалізації парадоксальним чином передбачає поєднання двох протилежних модусів людини – стан злиття з оточенням (принцип соціальної адаптації) та стан дистанціювання від оточення (принцип індивідуалізації та особистісного зростання).

Зазначене зумовлює те, на сьогоднішній день немає цілком задовільної теорії соціалізації, тому існують багато концепцій соціалізації особистості, серед яких можна виділити такі, як когнітивна концепція (Ж. Піаже, А. Маслоу та ін.); “модель інкультурації” (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); “еволюційно-стадіальна” (Е.Г. Еріксон) та психоаналітична концепції, (З. Фрейд); концепції “рольового тренінгу” (Т. Парсонс), “соціального навчання” (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.), “міжособистісної комунікації” (Ч. Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.), морального зростання (Л. Колберг), психостатевої самоідентифікації та ін.

6. Міф про формування особистості дитини

Особистість, за своїм визначенням, є унікальна, тотожна тільки собі, вільна сутність, яка здатна здійснювати вільні вчинки та характеризується внутрішньою мотивацією поведінки, завдяки якій особистість здатна бути вільною від детермінації світу. Якщо особистість дитини (людини) формується, то виникають питання, по-перше, яким чином принципово нове (вільна самодетермінована особистість) з'являється зі старого, і, по-друге, на якому віковому етапі особистість з'являється, якщо взагалі з'являється.

Зазначений парадокс розв'язується за допомогою принципів концептуалізованих нами актуалізаційної та біфуркаційної педагогік, що передбачає ідею креативізму – створення Богом світу і людини (розумних істот, божественних монад). При цьому людина а priori вже наділена вільною волею, тобто постає особистістю, яка здатна бути незалежною від світу та через це нести відповідальність за свої вчинки.

7. Міф, який поширено у колі педагогів та психологів, відповідно до якого афективно-перцептивна, емпатійна сфера людини стосується її мотиваційно-емоційного компоненту.

Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги¹²³⁰, 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). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця, коли слід говорити про формування у нього єдиного гностично-перцептивного комплексу, що включає як абстрактно-логічний, так і афектно-перцептивний пізнавальні ресурси.

Відтак, процес пізнання світу людиною, її взаємодія у 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. Тому О.К. Тихомиров у книзі “Психологія мислення” пише про те, що однією з головних ознак мудрої людини є її здатність до емпатійної інтеграції у навколишнє середовище¹²³¹.

8. Міф про те, що всебічне формування у майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки відповідних ЗУНів та компетентностей забезпечить їх подальше успішне професійне зростання

Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності

¹²²⁹ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22,23.

¹²³⁰ Тарнопольский О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.

¹²³¹ Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, вміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Цей висновок підтверджується психологічними дослідженнями. Як відзначає Ж. Годфруа в книзі *"Що таке психологія"* (т. 1, 1996, с. 167), як правило людина, яка запам'ятовує інформацію (формулюючи при цьому відповідні вміння) в одних емоційних станах під впливом певних життєвих умов, в інших життєвих обставинах, котрі активізують інші емоційні стани, не може адекватно володіти сформованими вміннями і засвоєною інформацією (тим більше, якщо нові життєві умови є критично-стресовими). Так, як показали дослідження, знання і уміння, сформовані у людини в п'яному стані, не можуть в повному ступені актуалізуватися в тверезому стані, і навпаки.

Для переборення зазначеної принципової труднощі у процесі професійної підготовки (що виражає так звану головну суперечність сучасної освіти, яка полягає у невідповідності освітніх результатів вимогам життя) остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (він на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обставинки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення¹²³².

9. Міф про позитивний ефект сучасних нововведень в освітню сферу: обов'язкового тестування випускників шкіл, а також Болонської (кредитово-модульної) системи¹²³³

Як це не дивно, але сучасна досить впливова особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна освітня парадигма, що заперечує традиційну знанневоцентричну педагогіку, виявилася безсилою перед упровадженням в педагогічну систему України і Росії нових знанневоцентричних форм навчання і моніторингу його якості – обов'язкового державного тестування і Болонської (кредитово-модульної) системи.

Тестування як спосіб перевірки знань і, відповідно, як модель і засіб навчання, має значно більше "мінусів", ніж "плюсів". Так, викладачі Кембриджського університету (Англія) провели серед своїх студентів дослідження, спрямоване на з'ясування взаємозв'язку вступного тестування і загального інтелектуального рівня учнів. Про результати цього дослідження можна прочитати в одній із впливових газет (*Telegraph*), де можна ознайомитися з міркуваннями професорів історії Коледжу святого Іоанна в Кембриджі Роберта Томбса і Девіда Абулафію, на думку яких протягом багатьох років дітей відчували нестандартно мислити і виражати власні ідеї. В учнівських творах необхідно приводити аргументи тільки в певному порядку і наперед вказаній кількості, писати за готовими шаблонами. Це притупляє здатність учнів думати по-своєму. Теперішні студенти-відмінники дозволяють собі припускати таких ганебних помилок, які раніше не зустрічалися і у слабких учнів. Наявним є падіння рівня навчання, що зазвичай знаходить пояснення, відповідно до якого "студенти націлені на певний результат, їм просто немає потреби думати". Такий стан речей базується на реаліях "тестової освіти", коли, як відзначає радник уряду і колишній директор Лондонської ораторської школи Джон Макінтош, "дітям просто надають необхідні для заліків або іспитів факти, без жодного контексту, той мінімум, який їм потрібний для отримання оцінки" при цьому навіть в Кембриджі студенти не знають, як писати есе, а самі тести такі "інтелектуали" проходять при цьому без помилок.

Президент Академії творчої педагогіки, голова Ради директорів шкіл Росії Я.С.Турбовской виявив повну згоду із висновками професорів Кембриджа, говорячи, що на Заході давно відмовилися від зовнішнього незалежного оцінювання (*ЗНО*), яке виражає недовіру вчителів, який навчає, але не може оцінювати результати свого навчання, при цьому навчання перетворюється на процес натаскування на готові відповіді.

В. Мартинюк вважає, що треба жорстко засудити людей, керівників системи освіти, які допустили, впровадження системи державного тестування в школах: "Ми платимо мільярди за зміст системи, яка, по суті, є знущанням, яка нічого в реальності не показує. І в цьому – весь жах, тому що для вузу потрібні абсолютно інші знання, інший рівень підготовленості. Потрібно зрозуміти: освіта – це державна справа або сфера послуг? У першому випадку діють одні рецепти, якщо ж сфера послуг – другі. Потрібна визначеність: якщо держава визнає освіту

¹²³² Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 81.

¹²³³ "Кандидат на "почетное" первое место среди "болонских" мифов – утверждение, что в образовательной сфере Европы нет ничего важнее Болонского процесса. Знакомство со многими зарубежными источниками не дает оснований для подтверждения подобного тезиса о концентрации европейцами финансовых и человеческих ресурсов на проблеме полной реструктуризации высшей школы и построении "общеевропейской" системы высшего образования со взаимным признанием дипломов". Термин "Болонский процесс" используется тем реже, чем крупнее европейское государство и чем старше и более развита в нем система высшего образования. Более популярен он в тех небольших периферийных странах, которые имели слабо развитые связи с ведущими государствами Европы и надеялись на "болонском" пути получить значительные дивиденды по облегчению и расширению обменов в образовательно-научной сфере, заимствованию и внедрению лучшего европейского опыта и т.д." – К.В. Корпак (<http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>)

сферою послуг – тоді їй логічно взагалі піти зі школи і ніяк на неї не впливати. Хіба держава втручається в справи перукарні?... Потрібно перестати розглядати освіту як сферу послуг"¹²³⁴.

Як пише С.К. Абічев, "Метою будь-якого реформування є досягнення вищого рівня. На жаль, навряд чи знайдуться у нас люди (якщо не рахувати самих реформаторів), які скажуть: так, наша освіта стала кращою! Ну звичайно, немає! За допомогою цього "реформування" ми крок за кроком руйнували те, чим раніше гордилися. У щорічній доповіді Організації Об'єднаних Націй за 2004 рік наша система освіти, хоч і здала свої позиції в порівнянні з радянськими часом, але все ще займала гідне 15-е місце. Але всього через чотири роки, у 2008 році, ми відійшли на 54-е місце. Сьогодні з нами можуть конкурувати африканські країни". Радянська система освіти готувала широко освічених людей, що в новій формації суспільства може розглядатися як марна витрата коштів. Адже західна система освіти, яку ми чогось копіюємо, орієнтована на підготовку вузьких фахівців. ЗНО, зловмисну руйнівність якої розуміють і вчителі, і директори шкіл "базується на жажливій вульгаризації, потворному окарікатурюванні всього, що напрацьовано у вітчизняній і світовій науковій педагогіці. У результаті, середня школа вже de facto стала масово поставляти вузам студентів, органічно не здатних до наукової і, взагалі, до якої-небудь творчої діяльності. А на черзі – введення ЗНО-дресировань і у вузах!"¹²³⁵.

Наведені висновки стосуються і Болонської (кредитово-модульної) системи. В. Піхорович проводить такий аналіз перших результатів її впровадження в освітню сферу України. Він пише, що кредитово-модульна система освіти в своєму американському "ідеалі" передбачає певний набір курсів, з яких студент обирає на свій розсуд певний мінімум, який він має прослухати і скласти обраному ним професорові. Прослуховувати лекції і складати екзамени можна протягом п'ятнадцяти років. У результаті такий "слухач" одержує не диплом, а довідку, що він прослуховував певні курси. Що ж стосується дипломів, то для одержання диплому магістра або доктора слід додатково підготувати і захистити відповідні наукові роботи.

На освітніх теренах України кредитно-модульна система редукувалася до особливої системи оцінювання знань, які даються, в основному, на лекціях. У результаті введення кредитово-модульної системи кількість годин аудиторної роботи із студентами на кожен курс різко скоротилася за рахунок скорочення практичних занять (найефективнішої форми роботи). Формально це скорочення компенсується збільшенням кількості годин на так звану позааудиторну роботу, але реально така, зазвичай, практично не ведеться, оскільки години ці додатково викладачам не оплачуються, приміщення для її проведення не забезпечуються і ніхто її не контролює. Відтак, деякі викладачі ставляться до впровадження кредитно-модульної системи досить скептично. Причина цього не тільки та, що їх змушують відмовлятися від звичних, таких, що виробляються роками і десятиліттями підходів до навчання на користь стандартних підходів (що виключають творчий момент) прийомів і маніпуляцій з тестами і громіздкими, чисто формальними схемами оцінювання, але і те, що це різко збільшує робоче навантаження викладача за тою ж самою заробітною платнею.

Потрібно відмітити, що останнім часом, як в Україні, так і Росії, стає модним не ганьбити радянську систему освіти, а хвалити її, говорити, що вона була кращою в світі. Навіть після руйнування Радянського Союзу ринок наочно засвідчив, що наша освіта і справді краща, ніж західна. Наші науковці без труднощів знаходять роботу за кордоном, а ось західних учених в Україні знайти складно. І причина зовсім не в тому, що у нас зарплати менші, оскільки в Україні нині працюють тисячі американців і англійців – викладачів англійської мови, яких все ж задовольняє плата за їх працю. А вчені ж – це не викладачі англійської. Вчені рахуються одиницями, а не тисячами, а поодиноким науковцям із Заходу зарплату б забезпечили високу, якби вони тут приносили прибуток. Це говорить про те, що західні учені програють у конкуренції нашим фахівцям – як у себе вдома, так само і тут.

В. Піхорович вважає, що головне достоїнство радянської системи освіти полягало в її політехнізмі, універсальності, оскільки вітчизняна школа, як вища, так і середня, ніколи не були розраховані на підготовку фахівців вузького профілю. На перший погляд це здається певним недоліком, оскільки молодих людей вчили багатьом речам, які прямо не стосувалися їхньої майбутньої роботи. Але цей "недолік" обертався дуже серйозною перевагою на практиці: отримавши широку науково-теоретичну базу, випускник школи міг обирати будь-який терен діяльності, безболісно змінювати його і, взагалі, відчувати себе вільно в світі швидко плинних професій. Це стосувалося і випускників вищів: багато хто з них легко змінював напрям своєї діяльності і досягав успіхів у галузях, що не мають нічого спільного з їх дипломною спеціальністю. Це мало місце тому, що і у вищих принципи політехнізму та універсальності освіти прагнули максимально дотримуватися; там ніколи не готували фахівців-менеджерів, оскільки вважалося, що будь-яка людина з вищою освітою – готовий управлінець.

В. Піхорович відзначає, що цілісність освіти в Болонській системі не реалізується навіть на рівні окремого навчального курсу, оскільки передбачається, що іспити фактично відмінюються, а замість них студент має набрати певну кількість балів протягом семестру, поступово складаючи кожну тему окремо, часто у вигляді тестів і контрольних робіт. Розрахунок при цьому робиться виключно на короткострокову пам'ять. Іспит хоч якось інтегрував курс, давав його розуміння як цілого, а нині про розуміння не йдеться навіть формально. Стара жартівлива студентська формула про три "З" – "зазубрив, здав, забув" – підноситься у ранг передової технології і оголошується єдиною вірною.

В. Піхорович також зазначає, що реформування нашої вищої освіти у напрямі розвитку університетської науки (що передбачає руйнування Національної академії наук і передачу її ресурсів університетам) призведе до остаточного руйнування освіти. У вищій школі свого часу була могутня наука, проте вона зникла і тільки Київський політехнічний інститут на 2006 рік має доходи від наукових і дослідницьких робіт вищими, ніж від платні за навчання; інші ВНЗ – навпаки. Проте, причина цього полягає не в тому: у КНІ дуже високі доходи від науки, оскільки там порівняно низький відсоток контрактних студентів. При цьому наші вищі практично не одержують фінансування на наукову роботу, яка раніше була необхідним елементом підготовки фахівців і методологічною

¹²³⁴ Мартынюк Виктор. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012

¹²³⁵ Абичев С.К. Размышления у парадного подъезда // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012

базою викладання: викладач тим і відрізнявся від шкільного вчителя, що він не просто знайомив студентів з досягненнями науки, відомості про які він отримував з книжок, він сам "робив" науку і лише тому навчав інших.

Нині, як вважає В. Піхорович, коли вищі з "кузні кадрів" для народного господарства перетворилися на комерційні підприємства з наданням "освітніх послуг" населенню – фундаментальна і прикладна наука стає тягарем для ВНЗ. Адже населення – далеко не такий вимогливий замовник, як народне господарство. Студентів, а в більшості випадків, навіть не йому самому, а його батькам, важливим є не рівень підготовки, а сам факт наявності диплома. Багато хто б бажав одержати його таким чином, щоб взагалі не обтяжувати себе знаннями.

Сьогодні, як вважає В. Піхорович, практично неможливо серед студентів зустріти таких, хто б обрав свою майбутню професію за покликанням. Як правило, мотиви вибору – зовнішні і ніяк не пов'язані з цікавістю до самої професії. Головним з них є надія на велику зарплату після закінчення навчання. Саме тому найпопулярніші сьогодні – це невиробничі професії: юристів, менеджерів, бухгалтерів, маркетологів та ін., яких у великій кількості готують в приватних ВНЗ, у результаті чого кількість людей з вищою освітою в Україні зараз одна з найвищих у світі. При цьому низьким залишається загальний рівень професійної підготовки випускників, оскільки з європейського освітнього досвіду береться найгірше, власне, навіть не європейське, а американське, яке нав'язується самим європейцям у ході Болонського процесу, краще ж з того, що має європейська освіта, ігнорується¹²³⁶.

III. ВИСНОВКИ

Сучасна вища та загальноосвітня 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 знанневоцентричним 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 20-річному навчальному терміні.

Загальноосвітня і частково вища школа, яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися радше не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів 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 орієнтуватися на навчання учнів та студентів 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 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 холистичної синергетичної парадигми освіти, окремий талант людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні середньої освіти слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузькопрофільні ЗУНі. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини, коли її еволюція виявляє рух від загального до часткового.

Відтак, загальноосвітня школа має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах 11-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 доведено психологічними 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.

У цілому, на рівні вищої освіти поряд із профільним навчанням мають широко реалізовуватися принципи фундаменталізації та інтеграції знань, що реалізує їх міждисциплінарний, творчий характер.

¹²³⁶ Піхорович В. Болонский процесс разрушения образования – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>

4.5. ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТТЕВОГО ПОЛЯ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує, що творчість, обдарованість, інтелект є ключовими категоріями сучасної психолого-педагогічної науки, спрямованої на пошук фундаментальних основ освіти та виховання. Це, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблем творчості, обдарованості та інтелектуального розвитку молодих людей, що знаходить втілення у вивченні феномену творчості, психологічних основ та структури обдарованості й інтелекту (у закордонних джерелах – Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс та ін. у вітчизняних джерелах – О. Є. Антонова, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Б. Д. Шадриков та ін.).

Відтак, особливо важливим постає вивчення категоріально-поняттєвого поля креативної освіти у контексті дослідження творчості, обдарованості та креативності, а також побудова інноваційних технологій виявлення, навчання і підтримки розвитку обдарованої молоді.

1. Визначення творчості, креативності та обдарованості.

Аналіз проблеми обдарованості дозволяє констатувати, що обдарованість людини – її наріжна психологічна якість – щільно пов'язана з такими аспектами, як творчість, креативність, інтелект (інтелектуальний розвиток) людини. Цей висновок впливає з узагальнених нами показників творчості й креативності¹²³⁷.

1. Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим, коли творчість та альтруїзм позитивно взаємокорелюють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості. Відтак, у творчих людей значно розвинене почуття справедливості, присутня жива реакція на правду, справедливість, гармонію, природу. Розвинене почуття гармонічної організації суспільного та природного оточення. Висока відданість справі, прагнення все довести до досконалості. Автономна система цінностей, встановлення високих вимог до себе на інших людей. Не схильність до конформізму, заглибленість у філософські проблеми.

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

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 талантів людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоімовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу. Здатність тримати у полі уваги одночасно декілька явищ та сприймати зв'язки, стосунки, відношення між явищами. Різнобічні, багатогранні інтереси та спонтанність поведінки, спрямованість на справи, які часто не мають практичної значущості. Висока здатність сприйняття смислових невизначеностей, відкритість до парадоксів

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

7. Здатність рефлексувати, уявляти та передбачати наслідки людських дій, підвищена вразливість (людина, сприйняття якої випереджує її операціональні можливості, знаходиться у стані стресу).

8. Розвиток почуття гумору, здатності до відстороненості, дистанціювання від наявної ситуації, вміння подивитись на себе з іншої точки зору, вміння перейматися почуттями інших (емпатійні вміння). Критичне ставлення до своїх досягнень, адекватна самооцінка.

9. Інтелектуальні здібності, висока здатність до навчання, психомоторні здібності, творче мислення, винахідливість, висока пошукова активність, тобто спрямованість на вирішення оригінальних проблем, на пізнання нового. Висока здатність до актів художнього самовираження, багатий світ фантастичних, уявних побудов. Поеднання емоційності та багатої вербальної активності. Певні екстрасенсорні здібності, глибоке реагування на невербальні стосунки.

¹²³⁷ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.; Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с. – С. 15–71, с.91–170

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

11. Творчість та креативність людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю, однією з наріжних особливостей якої є здатність до творчих актів, коли розвиток творчої особистості має спрямовуватися на якості, що притаманні обдарованим особистостям.

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

Загалом, фундаментальні дослідження Термена (1959), що довели стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорд-Біне, привели до того, що впродовж багатьох років високий інтелект, встановлений за допомогою відповідних тестів, служив робочим визначенням обдарованості і, відповідно, творчості.

Відтак можна говорити **про тісний феноменологічний зв'язок між такими характеристиками людини, як творчість, обдарованість і інтелект** (еволюційні особливості цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина").

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно залучити **фундаментальні методологічні підходи** до дослідження феномену обдарованості, що дозволяє дійти висновку: таке дослідження має реалізовуватися як на рівні загальнонаукової, філософської методології (де застосовується всезагальні концептуальні основи дослідження людини і світу), так і на рівні конкретно наукової методології (де знаходять втілення конкретні аспекти й механізми розвитку людини у контексті досліджуваних категорій – обдарованість, інтелект, творчість, навчальна діяльність). Відтак, наше дослідження буде проходити від **всезагального до особливого, а від нього – до одиничного**.

На рівні філософської методології (на рівні всезагального) доцільно залучити **універсальну парадигму розвитку** як всезагальну схему розвитку будь-яких феноменів нашого світу. Цей розвиток, що виявляє **діалектичну схему будь-якої зміни**, можна уявити у вигляді **універсальної філософської моделі**, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, **суб'єкт і об'єкт**, "Я" і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів:

стан злиття суб'єкта та об'єкта (**теза**) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (**антитеза**) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (**синтез**)¹²³⁸.

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ на рівні примітивних соціумів 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 в епоху нового часу 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. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий **методологічний принцип філософського синтезу знань**, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними.

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).

У специфічному вигляді універсальна парадигма розвитку (яка виявляє тріадну схему розвитку: **теза – антитеза – синтез**) на рівні **загальнонаукової методології** реалізується у сфері **півкульової асиметрії**, оскільки півкулі головного мозку людини (які постають найбільш евристичним аналітичним засобом розв'язання задач

¹²³⁸ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

нашого дослідження) можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані багато аспектів людської істоти.

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-символічний 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-символічний контексти віддзеркалення навколишнього світу і що актуалізує науку і філософію¹²³⁹. При цьому 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, який, як засвідчують енцефалографічні дослідження, виявляється у **медитативному стані**, коли півкулі функціонально узгоджуються.

Д. Б. Ельконін показав, 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).

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. Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток людини відбувається від чуттєво-емоційної до раціональної-інтелектуальної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – *коливання між пануванням настроїв, типів 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.

Як свідчить нова холістично-синергетична 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, що випливають з природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються".

Внаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота. При цьому важливим є те, що нахил у напрямку емоцій (права півкуля), чи абстрактно-логічного міркування (ліва півкуля) спотворює Істину, яка, як вважає С.Б.Церетелі, **"є єдністю протилежностей"**¹²⁴⁰.

Суттєво, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до над свідомого¹²⁴¹. Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – *"генерується" стан творчості*, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини¹²⁴². На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом вже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають унаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну¹²⁴³.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку учня: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові **інтелектуальні** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

¹²³⁹ Брагіна Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагіна, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

¹²⁴⁰ Церетелі С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

¹²⁴¹ Станиславский К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961. – С. 298.; Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

¹²⁴² Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

¹²⁴³ Брагіна Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагіна, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

На рівні **конкретно-наукової методології** можна розв'язати ще одну важливу наукову проблему, пов'язану із наявністю наявності в різних науках, зокрема у креативній педагогіці, парних синонімічних категорій. Залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє розв'язати цю проблему через *адаптацію синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи актуалізованою, реалізується як *талант*, що, у даному випадку, є *реалізованою обдарованістю*.

Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (що постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо **головні категорії креативної педагогіки**. Так, феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як **потенційна якість**, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Як пише О.А. Донченко, "В науці минулого століття викристалізувалася тенденція переходу від вивчення речей до аналізу станів, розгляду об'єктів як сузір'я можливостей, світу потенційності загалом. В. Гейзенберг висунув поняття можливості на центральне місце сучасної науки, враховуючи те, що воно займає проміжне положення між матеріальним і духовним світами реальності. Коли суб'єкти розглядаються як сузір'я можливостей, то та чи інша якість їх взаємодії визначає ступінь реалізації закладених у цих всесвітах потенцій. Ґрунтовність їх дієвого підключення — це і є тип інтерсуб'єктних стосунків, взаємовідношення. Стан соціуму як складної системи залежить, з одного боку, від того, як він суб'єктно реалізує можливості людства і космосу, з другого – як люди і групи всередині соціуму реалізують його власні можливості, актуалізуючи і втілюючи при цьому свої "одиночні" ("монадні") потенції"¹²⁴⁴.

Відтак, залучаючи дві фундаментальні категорії – актуально-дійсне і потенційно-можливе – можна уточнити багато синонімічних наукових категорій:

АДАПТАЦІЯ ДЕЯКИХ СИНОНІМІЧНИХ НАУКОВИХ КАТЕГОРІЙ КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДО БІНАРНОЇ ОПОЗИЦІЇ "АКТУАЛЬНЕ-ПОТЕНЦІЙНЕ"

	ПОТЕНЦІЙНО-МОЖЛИВЕ	АКТУАЛЬНО-ДІЙСНЕ
Синонімічні категорії	Обдарованість	Талант
	Розум	Інтелект
	Креативність	Творчість

Подібним же чином можна диференціювати такі категорії, як *розвиток* (потенційне) та *формування* (актуальне), *новацію* та *інновацію*, *компетенція* та *компетентність* й ін. Так, І.О. Зимня вважає, що компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень), котрі потім виявляються в компетентності людини¹²⁴⁵.

Зазначена таблиця демонструє дихотомію та певну суперечність між **актуально-дійсним** (сьогоденням) і **потенційно-можливим** (минулим та майбутнім, уявним), котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим можна говорити про незриме присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

У логіці як науці про вивідне знання суперечність між актуальним і потенційним простежується на основі протистояння між логікою доказу і логікою визначення, а також між актуальною класичною чіткою однозначною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і неklasичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними і ін.) логіками, а також між процесом логічного доведення (який реалізовується гру аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці). Так, Л. Вітгенштейн стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшити розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена¹²⁴⁶. 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". 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 найдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення"¹²⁴⁷.

Таким чином, у ланцюгу логічного доведення його мета міститься на початку у прихованому вигляді.

Подібним же чином можна говорити про парадокс мети у **фізиці**: м'ячик, що котиться з гори, наперед "знає" кінцеву мету, куди він прибуде, оскільки він обирає оптимальний шлях за лінією найменшого опору. Виходить, що мета руху м'яча, що визначає траєкторію його руху, наперед присутня на початку руху в потенційно-віртуальному стані.

У психології існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджальне віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін.), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт нібито наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так само багато домашніх тварин (собаки, кішки) наперед знають про наближення до будинку свого господаря.

Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього.

¹²⁴⁴ Донченко О.А. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104. – С. 90.

¹²⁴⁵ Зимня І. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимня. // Дайджест ідей та технологій "Школа-парк". – 2004. – № 1-2. – С. 11-14.

¹²⁴⁶ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Изд. Ин. лит., 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с. – С. 83.

¹²⁴⁷ Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 185-187.

Потім, вони друкували *відібрані випадковим чином слова з того ж списку. Дивним чином, студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування*. Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology*, був підданий ретельній перевірці і виявився адекватним заявленим висновкам.

У *релятивістській*, зокрема в *квантовій фізиці*, іноді говорять про *хвилі майбутнього*, які проникають в сьогодення з майбутнього, про ймовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

У теоретичній біології з імовірнісними моделями ми зустрічаємося тоді, коли говоримо про явище преформації в процесі морфогенезу живих форм, про те, що зовнішній простір може потенційно нести в собі чинники, що формують живі організми (*формуальна причинність* Р. Шелдрейка¹²⁴⁸).

Розглянемо більш докладно *потенційно-можливу природу креативності*, яка в філософських та соціологічних дослідженнях Г. С. Батіщева, В. П. Іванова, Б. М. Кедрова, П. Ф. Кравчука, А. Г. Спіркіна та ін. розглядається у контексті створення особистістю якісно нових, унікальних матеріальних і духовних цінностей, коли творчість особистості характеризується як процесуальна категорія, а креативність – як властивість особистості, котра виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними "стрибками", конфігураціями дій або методів та ін. Креативна особистість розуміється як особистість, що має внутрішні передумови (особистісні новоутворення, нейрофізіологічні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність¹²⁴⁹.

Загалом, креативність (від лат. creature – творення) – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації¹²⁵⁰, у той час як творчість – це психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. При цьому творчість як культурно-історичний феномен реалізується як особистісна і процесуальна сутність, що передбачає наявність у суб'єкта певних здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю¹²⁵¹.

Відтак, творчість і креативність, співвідносні і можуть розглядатися як синонімічні. Однак ці поняття мають як схожість, так і відмінності: якщо творчість розуміється як процес, що має певну специфіку і призводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини¹²⁵², тому для позначення сфери "суб'єктно-значущої новизни" (яка реалізується у площині суб'єктно-особистісного аспекту творчості) вважається за доцільне використовувати поняття "креативність", що у західній традиції пов'язується в більшості випадків із "виробництвом" ідей, нових і значущих саме для суб'єкта.

Л. Б. Ермолаєва-Томіна виділяє таку головну відмінність: творчість реалізується в одному виді діяльності, у той час як креативність – особистісна характеристика, що проявляється головним чином у тому, що людина вкладає творче начало в усі дивидіяльності.

Відтак, креативність – це творчі здібності, а показниками креативності можна виділити: розвиток фантазії, уяви, здатність до генерації ідей; синтетичні здібності; оригінальність та ефективна організація мислення; сприйнятливості до проблем і суперечностей, відкритість до інновацій; розвинуту інтуїцію, високий ступінь використання підсвідомості; розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність, прагнення до знаходження нових смислів, емпатія, альтруїзм, парадоксальність, цілісність і об'ємність сприйняття, оригінальність, гнучкість та асоціативність мислення, здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування¹²⁵³.

2. Діагностика творчості та обдарованості.

Таким чином, прийнявши до уваги зазначене вище, універсальний комплекс діагностики обдарованості (який постає одночасно й критеріями обдарованості, а також фіксує генетичну траєкторію розвитку особистості дитини, коли обдарованість переважно виявляється у молодшому та середньому шкільному віці, інтелект – у середньому та старшому шкільному віці, а творчість у студентському віці) має містити такий інструментарій:

Обдарованість (*права півкуля мозку*): 1) дослідження міжчуттєвої асоціативності (синестезії) на основі дослідження репрезентативних систем людського організму (тобто афективно-перцептивну сенситивність); 2) дослідження емпатійності; 3) дослідження рівня альтруїстичності; 4) дослідження здатності до художнього освоєння дійсності, образного мислення.

Інтелект (*ліва півкуля мозку*): 1) дослідження інтелектуальних ресурсів мислення людини, здатності до абстрактно-логічного мислення.

Творчість (*півкульовий синтез*): 1) дослідження здатності до творчого, багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного мислення; 2) дослідження здатності до гіпотезування (висування гіпотез); 3) дослідження індексу півкульової асиметрії; 4) дослідження здатності до непрагматичної ціннісно-світоглядної орієнтації.

¹²⁴⁸ Sheldrake R. The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.

¹²⁴⁹ 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.

¹²⁵⁰ Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с. – С. 225.

¹²⁵¹ Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. – С. 520.

¹²⁵² Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис.... канд психол. наук / 19.00.01. – Омск, 2006. – 182 с. – С. 26.

¹²⁵³ Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1997. – 392 с.

3. Формування творчих якостей учнівської та студентської моделі.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану **актуалізаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О. В. Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є. О. Голубева, В. О. Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. М. Подьяков, В. М. Русалов, Б. М. Теплов та ін). Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що, як зазначає Н. М. Гнатко, "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цілевих, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості"¹²⁵⁴.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) **формувальної педагогіки**, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В. Л. Райкова), що дозволяє говорити про **біфуркаційну ("вибухову") педагогіку**, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, котра оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивних співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з **"методом вибуху"** А. С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В. Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О. М. Леонтьєва *"Проблеми розвитку психіки"* [с. 414-415]. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері.

Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не були б такими блискучими.

Це говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі), але й про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливом середовища.

Таким чином, людина реалізує свою сутність в межах сьогодення, яке покоїться між двома вічними безоднями – минулим і майбутнім.

¹²⁵⁴ Гнатко М. М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.

Минуле наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати (актуалізаційна педагогіка) як за допомогою соціальних технологій ініціалізації, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "ретропедагогіки" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше придбаних ЗУНів. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс в його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про досвід, проведений в студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні і негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне. Майже ніхто із студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дрімаючий в людині "комплекс сакральності", що сповнює Номо sapiens невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу.

Майбутнє витоково задане в людині, присутнє в ній в дрімаючому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана традиційна формувальна педагогіка, що в її кращих зразках спрямована випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеко майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. Про те, що майбутнє може впливати на сьогодення, ми вже писали. Цей висновок можна проілюструвати і феноменами, виявленими одним американським гіпнологом, який занурював в транс людей, які нібито спілкувалися з інопланетянами. Таким чином було досліджено більш ніж 10 тисяч "контактерів". Виявилось, що більшість з них спілкувалася з представниками людської раси, які прибули до нас з майбутнього.

Сьогодення представлене як безодня між минулим і майбутнім, як перехідна гранична фаза, що виявляє парадоксальний феномен біфуркації – стану, в якому з будь-якою системою, що розвивається, відбуваються часто непередбачені метаморфози – зміни, що зводять цю систему на новий ступінь розвитку. У вимірі людської психіки ці стани одержують найменування "змінених станів психіки", що відкривають найнепередбачуваніші еволюційні перспективи. Біфуркаційна педагогіка базується на цих станах, за допомогою яких можуть досягти цілей як актуалізаційна, так і формувальна педагогіки.

Наведені вище і багато інших подібних дивних феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму й одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холистичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної (вибухової) педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм.

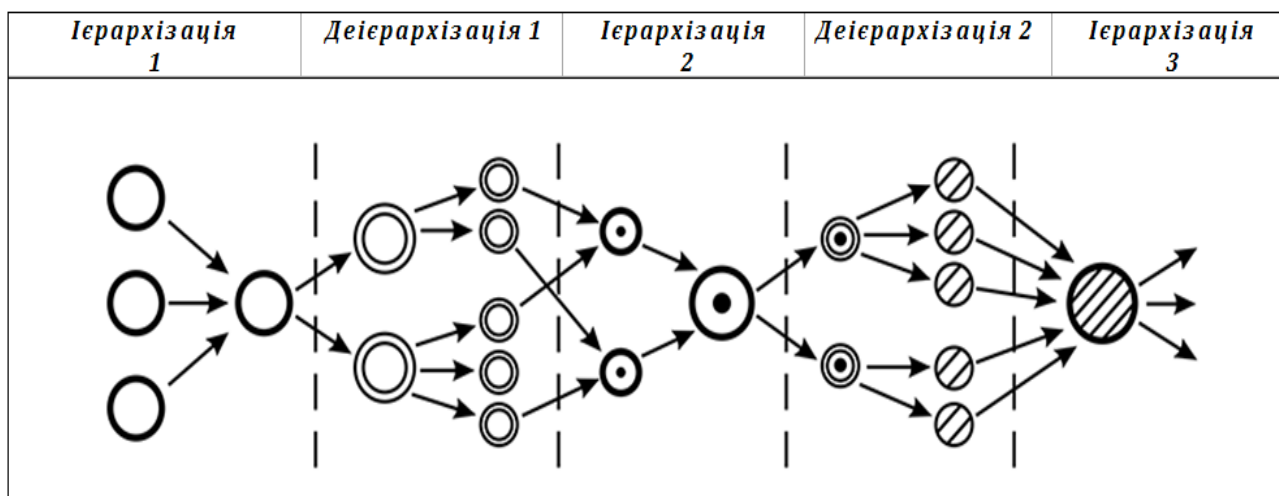


Рис. 1. Синергетичне розуміння чергування процесів ієрархізації та деієрархізації у розвитку соціоприродних систем

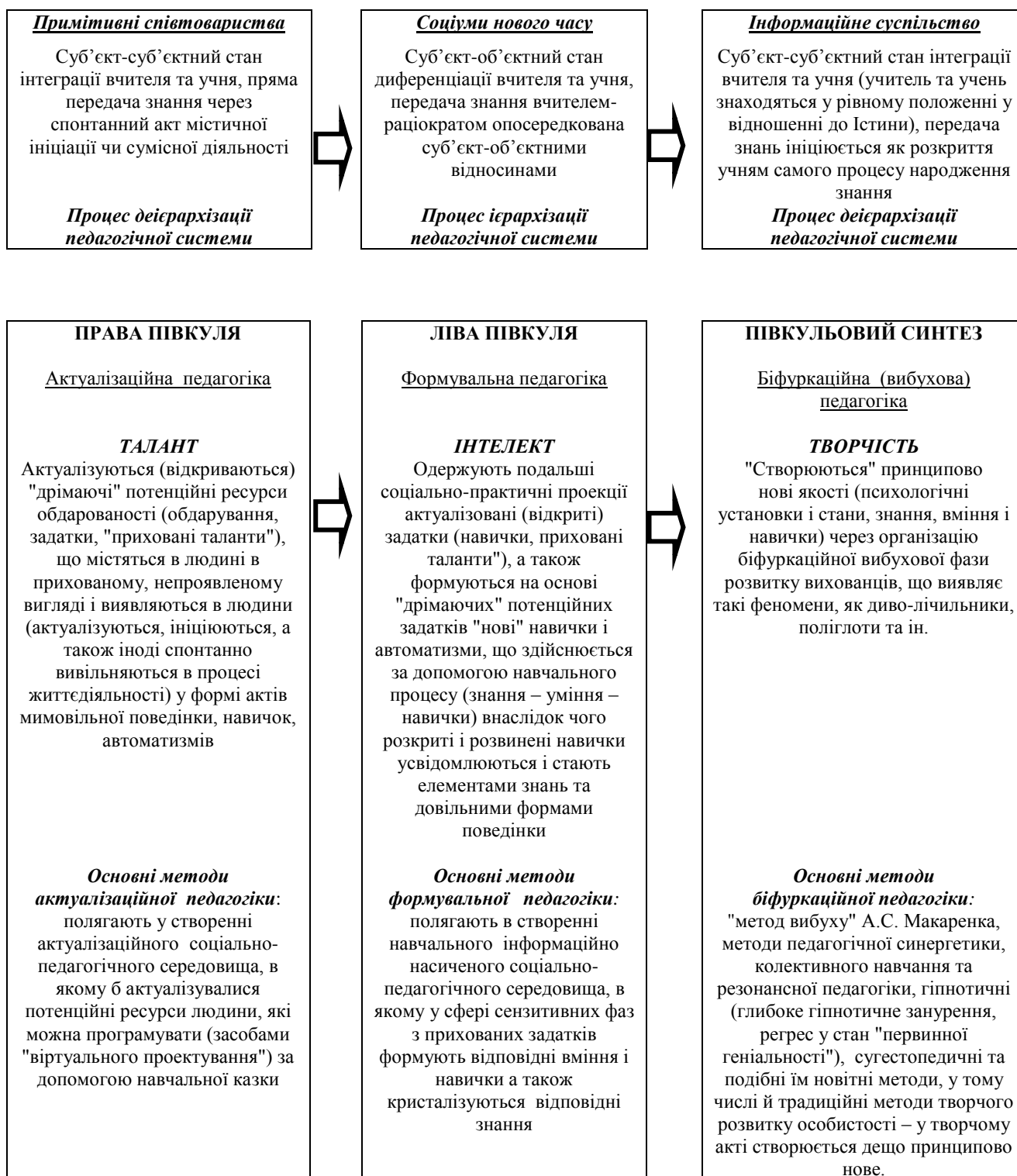


Рис. 2. Розвиток трьох педагогік

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення у галузі креативної педагогіки та побудували модель розвитку освітньої сфери. Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву **парадоксу розвитку** (виникнення), котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, 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.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим.

Ми бачимо, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли 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 формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), 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.

Повторимо, що такий процес розвитку людини постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної (синергетичної) парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох **етапів освітнього маршруту людини**, які за фрактально-голограмним принципом на основі концентрованих кіл мають повторюватися у площині кожного етапу:

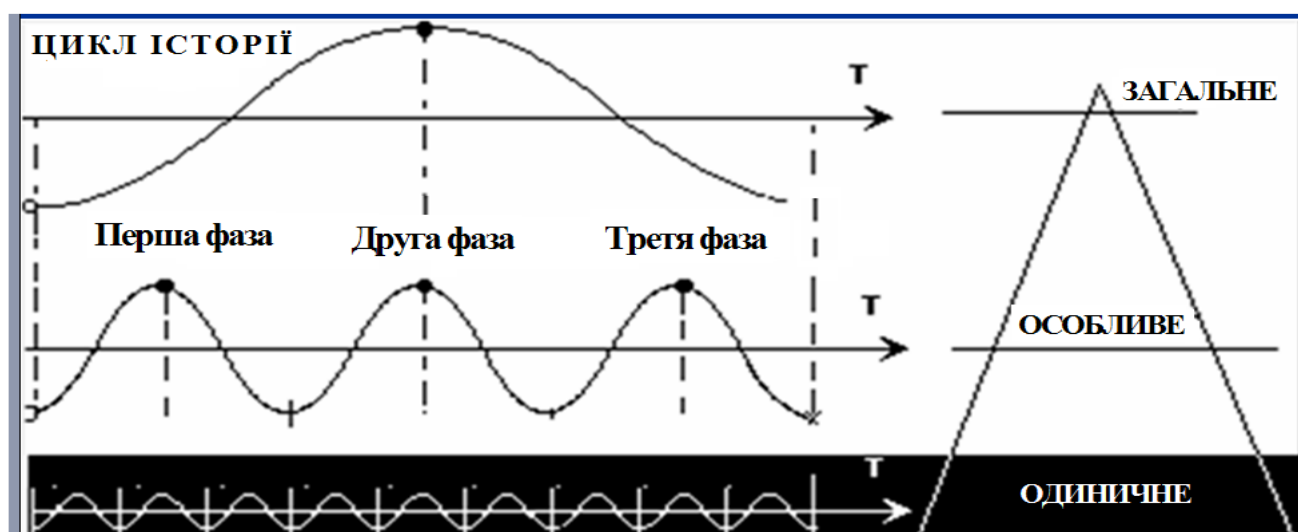


Рис. 3. Ілюстрація фрактально-голограмного принципу побудови соціальних процесів

На першому етапі (охоплює дошкільний та шкільний вік – **права півкуля – перехід до лівої півкулі**) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсові та практично-прикладні аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу, реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

На другому етапі (охоплює зрілий вік людини – **ліва півкуля**) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та вмінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

На третьому етапі (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини – **півкульовий синтез**) реалізується інтеграційно-сенсовірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсовірно-світоглядне знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-оздоровчих практик. На третьому локальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує освітню функцію навчання впродовж життя:

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО МАРШРУТУ

<i>ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ</i>	<i>ЦІЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ</i>	<i>ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ</i>	<i>ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ</i>	<i>ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ НА ЛОКАЛЬНИХ ЕТАПАХ</i>	<i>ВІК ЛЮДИНИ</i>
<i>Актуалізаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	<i>Обдарованість</i>	ТЕЗА Релігійно-міфологічний етап	<i>Етап казково-міфологічного знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Дошкільний вік
			<i>Етап предметно-профільного знання</i>	суб'єкт-об'єктна	Середній шкільний вік
			<i>Етап інтегрованого знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Старший шкільний вік
<i>Формувальна суб'єкт-об'єктна педагогіка</i>	<i>Інтелект</i>	АНТИТЕЗА Етап профільної освіти	<i>Етап фундаментального знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Старший шкільний вік – початок зрілого віку
			<i>Профільно-технологічний етап</i>	суб'єкт-об'єктна	Зрілий вік
			<i>Етап інтеграції профільних знань та умінь</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній зрілий вік
<i>Біфуркаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	<i>Творчість</i>	СИНТЕЗ Духовно-сенсибельний етап	<i>Сенсибельно-світосвідомий етап</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній зрілий вік – початок похилого віку
			<i>Практично-технологічний етап входження у вічність</i>	суб'єкт-об'єктна	Похилий вік
			<i>Етап входження у вічне життя</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній похилий вік

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленою Я. А. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять:

- 1) період зародження, детермінований вірогідним світом;
- 2) період раннього дитинства, обумовлений образним світом;
- 3) період отрочства, що задається світом ангелів;
- 4) період юності, обумовлений природним світом;
- 5) період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом;
- 6) період зрілості, що задається етичним світом;
- 7) період старості, обумовлений духовним світом;
- 8) період підготовки до смерті, детермінований вічним світом ¹²⁵⁵.

Відтак, ми виявили певну закономірність еталонного розвитку людини у контексті освітнього маршруту із залученням головних категорій креативної педагогіки. Зазначене потребує подальших ґрунтовних теоретичних та практичних досліджень.

¹²⁵⁵ Коменский. Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 2. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

4.6. КАЗКОВО-МЕТАФОРИЧНИЙ РЕСУРС ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує про поширення нової *некласичної наукової парадигми* пізнання світу, що позначається на формуванні відповідної педагогічної парадигми. Один із головних аспектів нової наукової парадигми реалізується у поєднанні наукового та міфологічного світорозуміння, коли, з одного боку, виявляється необхідність у теоретичній інтерпретації міфологічних уявлень людства, а з іншого – використання у наукових пошуках міфологічних знань та метафоричних форм їх репрезентації. Якщо інтерпретація міфів – річ достатньо розроблена у сучасній науці, то міфологізація науки – це процедура, яка характерна скоріше для лженауки. Однак наука 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 спосіб осягнення світу дозволяє зводити воедино наукові уявлення, знаходити аналогії та асоціації між різними системами понять, формувати загальне пізнавальне "поле" науки, виступаючи як "епістемологічний доступ" до будь-якого поняття¹²⁵⁶. Це стосується не тільки наукового, але й філософського знання: як писав М.О. Бердяєв "філософія починає з боротьби проти міфу, але закінчує вона тим, що приходить до міфу як до вінця філософського пізнання"¹²⁵⁷.

Таким чином, пізнання світу передбачає інтеграцію наукового-теоретичної та релігійно-міфологічної стратегій пізнання Істини. У ній сполучаються протилежності та формується *дипластія* (притаманний лише людській свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі¹²⁵⁸.

Відтак, казково-метафоричний ресурс розвитку людини надзвичайно актуалізується у сучасній психолого-педагогічній науці, що вивчає особливості сприйняття і розуміння дітьми казкового змісту (В.Андросова, І.Бех, Л.Виготський, Л.Гурович, І.Ельконін, О.Запорожець, Г.Леушина, О.Соловйова, Н.Циванюк та ін.), який розглядається як засіб виховання (Р.Жуковська, С.Литвиненко, О.Соловйова, О.Усова, С.Бакуліна та ін.), особливе джерело формування естетичних почуттів (В.Пабат та ін.). Значна низка праць присвячена методиці вивчення казок (А.Богуш, С.Бакуліна, Т.Гризоголазова, М.Чумарна, А.Щербо та ін.). Сучасні автори досліджують вплив казки на мовленнєвий розвиток дітей (С.Алієв, Л.Бірюк, А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Карпинська, Т.Котик, Н.Насруллаєва, Ю.Руденко, Л.Таллер, Л.Фесенко, А.Шибицька та ін.), використовують казки в логопедичній роботі (Г.Бистрова, Т.Сергєєва, Є.Сизова, Т.Шуйська та ін.), вивчають особливості використання казки з метою впливу на психічну сферу особистості дошкільника (О.Запорожець, Т.Зінкевич-Євстигнеєва, О.Кабачек, К.Крутий, Н.Маковецька, А.Осипова, О.Петрова, Д.Соколов, Л.Стрелкова та ін.). Загалом, К.Ушинський, Є.Фльорина, С.Русова, В.Сухомлинський високо оцінювали роль казок у вихованні та розвитку особистості дитини.

Однак, у психолого-педагогічних розвідках бракує праць, присвячених формуванню наукового світогляду казково-метафоричними засобами.

1. Діалектичний зв'язок міфологічної (правопівкульової) і наукової (лівопівкульової) стратегій пізнання та репрезентації знань.

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 реальність¹²⁵⁹, 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, виявляючи феномен "знання до пізнання"¹²⁶⁰. Тобто, мова міфу (де світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ 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 на рівні механізмів лівої півкулі головного мозку людини. При цьому те, що у межах міфу існує синкретично і не підкоряється принципу причини-наслідку (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 організований, здатний трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства¹²⁶¹.

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*.

Півкулі постають певним психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна –

¹²⁵⁶ Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.

¹²⁵⁷ Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М.: Междунар. отношения, 1990. – 336 с. – С. 232.

¹²⁵⁸ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

¹²⁵⁹ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария / Л. М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

¹²⁶⁰ Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. – 1991. – № 11. – С. 70–75.

¹²⁶¹ Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. – 1991. – № 11. – С. 70–75.

лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на височастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом).

Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу.

Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Важливо зазначити, що онто- та філогенетична динаміка півкуль реалізує рух від *підсвідомого* (правопівкульового) до *свідомого* (лівопівкульового) аспекту психічної діяльності, а від нього – до їх синтезу та виходу до *надсвідомого* (К.С. Станіславський, В.П.Симонов ¹²⁶²) як креативного статусу людини, який характеризується станом єдності протилежностей, який на рівні психічного відображення дійсності реалізується у феномені дипластії – здатності людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

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

Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати "наукові міфи" (Томас Кун). Слід сказати, що, як вважають деякі вчені, властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом впіймати та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. При цьому *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 інтегрується протилежності і формується дипластія – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що виключають одна одну. Це дає можливість розвивати діалектико-парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

2. Виховна роль казки та її аналіз з позиції концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші засоби метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним з найбільш важливих когнітивних інструментів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом "входження" в неї, виявляються головним вербальним механізмом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина світу, яка потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. Суттєвим є й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу ¹²⁶³, дозволяють дитині прогнозувати події, будувати 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 феномену функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, відповідно до якого права півкуля, яка виражає синтетичний аспект знання та відображає світ за принципом "все у всьому", втілює в собі пралогічне (наочно-образне, наочно-дійове) мислення людини, яке в процесі її розвитку починає "конкурувати" з більш молодію в еволюційному відношенні лівопівкульовою психікою людини, що виражає аналітичний аспект знання і відображає світ дискретним, множинним, абстрактно-логічним, аналітичним, вербальним чином.

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діхронічного аспектів аналізу еволюції людини. Цей аналіз доводить, що правопівкульова психіка дитини, розвиток її наочно-образного мислення, здатність до емпіричних узагальнень відіграють наріжну роль і в житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням" ¹²⁶⁴. При цьому *останнє "вирастає" з багатозначного*

¹²⁶² Станіславський К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961. – С. 298.; Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

¹²⁶³ Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

¹²⁶⁴ Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 229.

метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною, коли, як свідчить холистична парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження правопівкульового та лівопівкульового аспектів психіки, їх синтезу, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкулі, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи психологічну базу для інтуїтивного, медитативно-діалектичного, творчого, евристичного, просвітленого, розуміючого віддзеркалення дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів "правого", творчого аспекту психіки (сутність якого 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. Так, А. В. Запорожець писав, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалося належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочного-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набутти надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру ¹²⁶⁵. Вважається, що таке суто однобічне мислення призводить до формування шизоїдного типу людини, яка характеризується однозначним "чорно-білим" світосприйняттям. "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" ¹²⁶⁶. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується певний "сценарій" майбутнього життя людини ¹²⁶⁷, а транс персональна психологія С. Грофа доводить, що пренатальне та постнатальне існування дитини формує модель майбутнього життя. Цей механізм формування майбутнього сценарію життя у дитини пояснюється тим, що в цей час у неї спостерігається активність переважно правопівкульового аспекту психіки, що є характерним для гіпнотичного трансу ¹²⁶⁸. Суттєво відзначити, що явище, яке одержало назву *імпрінтінг* (від англійського *imprinting* – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів зам'яти, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права "емоційна" півкуля головного мозку людини, у функціональній площині якої відбувається своєрідне кодування *майбутньої поведінки людини через призму наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казково-метафоричному способі досягнення 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, що відповідає процесу *виховання*. Через логічний канал досвід сприймається як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно, що відповідає процесу *навчання*.

Важливо зауважити й те, що чуттєвий, сугестивний досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ критичним, вольовим чином (ліва півкуля організовує вольове зусилля людини), коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного (критичного) мислення. Так, як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй говорять, наприклад, не роби цього, вона врешті-решт у подальшому житті буде намагатися зробити саме це ¹²⁶⁹. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію у дорослої людини трансформуватися на свою протилежність. Отже, будь-яка психологічна установка, вироблена у дитинстві, у дорослої людини прагне бути перетвореною на негативну установку разом з розвитком лівопівкульового мислення. При цьому процес перетворення дитячих установок на негативні прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та несвідомим (тобто лівопівкульовим та правопівкульовим аспектами психіки). Тому одна із цілей освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати позитивні та негативні психологічні установки (а також позитивні та негативні схильності людини, взаємодія між якими може вважатися "джерелом продуктивного розвитку особистості" (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, 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).

Найбільш чітко казку як підсвідомо-правопівкульовий, сакральний 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 "до-

¹²⁶⁵ Запорожець А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожець // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.

¹²⁶⁶ Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символизм и современный психанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регион-информ, 1999. – 252 с.

¹²⁶⁷ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

¹²⁶⁸ Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

¹²⁶⁹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

магань", 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, оскільки, як засвідчили психологічні дослідження, стан емоційної активності спостерігається у процесі розв'язання проблеми, виконання тих або інших дій. А сама емоція (як феномен правопівкульової активності) виступає передуючим етапом розв'язання завдання¹²⁷⁰, постає "паливом" для психофізіологічного "казану", де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у "згорнутому", "зашифрованому" вигляді.

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

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аурі – гру. Тут можна говорити про культурологічну теорію "людини, що грає" (створеної І. Хайзінга), яка фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних начал життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як зазначав А. Ейнштейн, "теоретична фізика – це іграшки в порівнянні з дитячою грою"¹²⁷¹. Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають "надлишковою", "уявною", "вакуумною активністю"¹²⁷². При цьому "дитині притаманно переживання цілісності та злитності себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу"¹²⁷³. 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 самоутвердження людського розуму"¹²⁷⁴.

Так звана "позитивна психотерапія" (яка вважає, що втрата сенсу життя, що призводить до психосоматичних захворювань, є наслідком односторонності, нецілісності, кліповості мислення людини) використовує казкові історії, притчі, метафоричні образи для побудови цілісного сприйняття світу та лікування пацієнтів, оскільки семантична "тканина" казки виявляє суттєвий психотерапевтичний вплив на підсвідоме дитини. При цьому важливо зауважити, що поряд з визнаними казками, що пройшли історичний іспит і залишилися у фольклорній скарбниці людства завдяки тій обставині, що вони несуть інваріантний за своїм впливом підтекст для різних культур (позитивна психотерапевтична дія яких поза сумнівом), іноді створюються казки з аморфним, або негативним психотерапевтичним ефектом.

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

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчальної казки¹²⁷⁵, актуальність котрої незмірно зросла разом з практично повним усуненням релігійного, міфологічних інститутів у сучасному суспільстві. Однією з програмних цілей цього педагогічного напрямку може бути розробка процедур складання навчаючих казок та інтерпретація вже існуючих.

3. Приклади інтерпретації казок та їх роль у творчому розвитку дитини й її наукового світогляду.

Наведемо приклад однієї з таких інтерпретацій. У казках "Про ріпу" 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 яечко 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 цей процес набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина.

Казка про "Колобка" демонструє маленьким дітям таємницю створення світу, який, по-перше, має сферичну форму, по-друге, створений двома протилежними аспектами ("дідусем і бабусею"), і, по-третє, створений з "нічого" ("по засіках поскребли").

У чарівних казках реалізуються невизначені, парадоксальні ситуації ("Піди туди, не знаю куди, принеси те, не знаю що"), дається універсальний код моральної поведінки (казки про Івана-дурня, Золоту рибку, Щуку, яка виконує всі бажання).

Билина-казка про Іллю Муромця виразно демонструє дітям діалектичну інваріантну схему розгортання конкретної історичної події, виступаючи при цьому "кодом доступу" (метафорою) до розуміння особливої історичної ролі слов'янського етносу: теза (народження Іллі – здорового хлопчика) – антитеза (параліч, що розбив маленького Іллю

¹²⁷⁰ Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 220-230.

¹²⁷¹ Как построить свое "Я". Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 21.

¹²⁷² Как построить свое "Я"... – С. 45..

¹²⁷³ Как построить свое "Я". – С. 57.

¹²⁷⁴ Как построить свое "Я". – С. 49.

¹²⁷⁵ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. – С. 357.

та тривав 30 років) – синтез (чудове одужання багатири Іллі Муромця, що супроводжується отриманням особливих фізичних і духовних якостей).

Казка може бути підмогою й у вивченні історії (В.Я. Пропп), оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій ¹²⁷⁶.

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти зіштовхуються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого "своїми словами", зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, замінюються іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо) ¹²⁷⁷. Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою зверненістю до правопівкульового відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

Казка виступає й 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 витворах дітей – у вигляді "перевертишів" ("ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота") ¹²⁷⁸.

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

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

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" ¹²⁷⁹, 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 росту людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється механізм універсалізації зони ближнього розвитку дитини, її розмикання в перспективу необмеженого становлення людини як суб'єкта культури та історії ¹²⁸⁰.

4. Деякі важливі закономірності розвитку дитини.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа ¹²⁸¹), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне в інформаційному відношенні соціально-педагогічне середовище) може означати підготовку "плацдарму" для подальшого прискореного злету у сліпучу царину творчості. Недарма деякі великі постаті (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор й ін.) характеризувалися уповільненим розвитком психічних функцій у дитинстві. Причину уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затриманим розвитком американські вчені вбачають саме у функціональній недосконалоості лівої півкулі ¹²⁸². 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.

При цьому слід зазначити, що розвиток дитини у порівнянні з розвитком тварини характеризується уповільненням деяких фаз, коли, як показав Х. Грубер, маленькі кошенята виявляють перші стадії розвитку стабільного об'єкту у разі його відсутності у полі уваги в три місяці. Дитина же 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?" ¹²⁸³. Відтак, можна дійти висновку: чим "складнішою" є жива істота, тим повільнішим є її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичним є її поведінковий репертуар ¹²⁸⁴.

Важливо також зауважити, що *метафорично-образний базис казки відіграє роль своєрідної психотерапії*. Як зазначає 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 ¹²⁸⁵.

Як відзначає К.І. Чуковський (у книзі "*Від двох до п'яти*"), користь фантастичних казок полягає перш за все в тому, що спрямовуючи у певному руслі емоційне життя дитини, вони організовують і удосконалюють її внутрішній світ. Слухаючи казку, дитина завжди отождено себе з її головним героєм і співчутливо переживає разом з ним всі

¹²⁷⁶ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А. М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.

¹²⁷⁷ Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958 / Н. И. Жинкин. – 204 с.

¹²⁷⁸ Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т. 1. / К. Чуковский. – М.: Правда, 1990. – 656 с.

¹²⁷⁹ Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – Т. 18. – С. 16–30.

¹²⁸⁰ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе. – С. 16–30.

¹²⁸¹ Ионова Е.А. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Харьков: Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.

¹²⁸² Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.

¹²⁸³ Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 173.

¹²⁸⁴ Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 76.

¹²⁸⁵ Каструбин Э.М. Ключ к тайнам мозга / Э.М. Каструбин. – М.: Триада, 1995. – 239 с. – С. 20.

його печалі і радощі. А оскільки в більшості випадків головним героєм казки є такий персонаж, який самовіддано, ради перемоги добра, бореться із злими і темними силами життя, дитина відчуває себе активним учасником цієї боротьби за добро. Тому-то, коли у фантастичній казці злі сили, хоч би на найкоротший час, восторжествують над добрими, дитина засмучується так, ніби це трапилося з нею самою. І так загоряється її радість, коли вона дізнається в кінці казки про остаточний тріумф добра! Таким чином, казка є одним із найдієвіших засобів збагачення і гуманізації дитячої психіки.

Загалом, як пише С.С. Пальчевський, "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"¹²⁸⁶.

5. Необхідність у зміні традиційної парадигми викладання точних дисциплін.

Окреслений підхід до нового розуміння казково-метафоричного, образного ресурсу розвитку дитини позначається на зміні традиційної парадигми викладання точних дисциплін. Так, фізика, як і інші точні дисципліни, на перший погляд, є найбільш конкретно навчальною дисципліною, яка вивчається у школі і ВНЗ. Фізика має справу із пізнанням конкретних фізичних явищ, які можна, прямо або опосередковано, зафіксувати експериментально, а тому пояснити і пізнати.

Проте, при глибшому і детальнішому аналізі фізичних феноменів ми рано чи пізно стикаємося з явищами, які не піддаються раціональному розумінню і які важко підвести під задовільну пояснювальну базу. Як приклад можна навести феномен *корпускулярно-хвильового дуалізму*, що виявляє парадоксальні властивості елементарної частки, здатної сполучати два фізичні стани, котрі взаємно виключають один одного, оскільки частка одночасно постає як дискретною сутністю (локалізованою в просторі), так і хвилею (яка не має чіткої локалізації). Можна навести і багато інших парадоксів сучасної науки, які виявляють логічний імунітет щодо їх аналізу, коли суто логічні засоби пізнання недостатні для пізнання світу. Це потребує використання метафорично-багатозначної, парадоксальної стратегії пізнання, тим більше, що у сфері фізичних досліджень мають місце факти, коли принцип парадоксальності виступає валідною підставою для експертної оцінки фізичних теорій. Можна навести приклад, коли відомий фізик *Н. Бор* в кінці 50-х років XX століття після доповіді *В. Гейзенберга* і *В. Паулі* відмітив: "Всі ми згодні, що ваша теорія божевільна. Питання, яке нас розділяє, полягає в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб мати шанс бути істинною".

Прикметно, що світ на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) є єдиним нероздільним комплексом¹²⁸⁷, в якому такі поняття і явища, як причина і наслідок, єдине і множинне, просте і складне, частина і ціле, актуально-дійсне і потенційно-можливе, минуле і майбутнє не диференціюються, що дає право говорити про Всесвіт як про голографічний універсум, в якому все існує у всьому, в якому кожна елементарна частка, по суті, є всіма елементарними частками¹²⁸⁸. Ця єдність Всесвіту знаходить безліч експериментальних і теоретичних проєкцій. Так, можна говорити про парадокс Ейнштейна-Подольського-Розена, суть якого в тому, що осколки складного ядра, які розлітаються в різні боки, миттєво мають інформацію один про одного, що знаходить своє віддзеркалення в космології і астрономії¹²⁸⁹.

Виникає питання: як вивчати парадоксальні фізичні феномени, котрі неможливо зрозуміти? Це стосується не тільки одиничних, але й загальних фізичних категорій, таких як простір і час, що виявляються, як вчить сучасна фізика, нерозривно взаємозв'язаними і здатними переходити один в одного.

Відтак, фізичними парадоксами неможливо нехтувати в процесі послідовного вивчення фізичної картини світу, інакше таке вивчення буде неповним і екліктичним: немає практично жодної галузі фізичної науки, в якій не виявлялися б парадокси, причому в найбільш істотних сегментах цих галузей.

Тому крім наукового мислення в процесі пізнання світу фізика як навчальний предмет має залучати парадоксально-діалектичне, казково-метафоричне світорозуміння. В радянській середній і вищій школі парадокс у викладанні точних дисциплін був вигнанцем: велика була небезпека, що парадокс міг завести в містичні тенета релігії. Нині, коли педагогічна наука знаходиться на шляху зміни своєї парадигми, настав час відновити дійсний статус фізики, як, втім, і математики, оскільки вища математика, яка впливає із елементарної, також рясніє парадоксами (див.: парадокси теорії множин, парадоксальна природа трансфінітних чисел, що знаходяться в процесі нескінченного зростання і ін.).

У цілому, не тільки при вивченні гуманітарних, але і точних наук істотною особливістю процесу осягнення світу є застосування парадоксального мислення, властивого релігійно-міфологічному світобаченню, характерному як для свідомості представників стародавніх цивілізацій, так і дітей, які сприймають і освоюють світ цілісно, синкретично, багатозначно, на рівні функцій правої півкулі головного мозку. Мисленню маленьких дітей, як і представників примітивних співтовариств, чужою є логічна суперечність і каузальна однозначність; це – мислення парадоксальне, багатозначне, для якого немає строгої відмінності між частиною і цілим, причиною і наслідком, істотою і її ім'ям (див. книгу *К.І.Чуковського "Від двох до п'яти"*, а також праці *К. Леві-Стросса, Л. Леві-Брюля* й ін.).

Зазначимо, що у процесі онто- і філогенетичного розвитку людини на зміну парадоксально-багатозначному, містичному (міфологічному) мисленню приходить процес розвитку однозначного абстрактно-логічного світобачення, яке, реалізуючись на рівні функцій лівої півкулі головного мозку людини, не терпить логічних

¹²⁸⁶ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 224-225.

¹²⁸⁷ Цехмистро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

¹²⁸⁸ Марков М. А. О природе материи / М. А. Марков. – М.: Наука, 1976. – С. 216 с. – С. 140.

¹²⁸⁹ Козырев Н. А. Избранные труды / Н. А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

парадоксів, і для якого причина завжди передуює наслідку, ціле – завжди більше частини, а ім'я людини і вона сама не тотожні (на відміну від представників стародавніх соціумів, які психізували неживий світ, сповнювали його життям). Суттєво, що закономірності розвитку особливостей півкульової асиметрії людського мозку дозволяють зробити висновок щодо еталонного шляху розвитку людини: надалі, в зрілому та похилому віці, у людини спостерігається тенденція повернення до парадоксального, казково-метафоричного мислення, але на більш високому рівні розвитку ¹²⁹⁰.

Для абстрактно-логічного мислення, що є важливим інструментом наукового пізнання, парадоксально-багатозначний аспект світу, виявлений сучасною фізикою і математикою, є часто незрозумілою річчю. Таке становище вкоріняється у сучасній педагогіці, оскільки традиційна знанневоцентрована освітня парадигма зорієнтована на розвиток лівопівкульових, абстрактно-логічних здібностей дитини, особливо на рівні викладання точних дисциплін. Тому істотний аспект Всесвіту – її парадоксальна цілісність, голографічність, фрактальність – багато в чому залишаються за межами навчальних програм сучасної школи. І якщо раніше цей недолік компенсувався релігійними інститутами суспільства, то нині, коли церква відокремлена від держави, школярі і студенти розвивають переважно однозначне абстрактно-логічне мислення, що сприяє формуванню дискретно-інструментального і навіть, в окремих випадках, деструктивного світобачення.

Зазначене вище дозволяє дійти **певних висновків**. Разом з розвитком у школярів лівопівкульових, абстрактно-логічних здібностей слід зберігати і розвивати парадоксально-багатозначні, правопівкульові форми мислення, які знаходять свою реалізацію на рівні казково-міфо-метафоричного шару людської культури. Для міфу, чарівної казки, побудованих за принципом парадоксу, характерні певні змістовні і сюжетні закономірності, які свідчать про глибокий еволюційний сенс казково-міфологічної традиції. Міфи і казки, як з'ясувалося останнім часом, несуть в собі в згорнутому образно-метафоричному вигляді інформацію про світ, яка в цілому адекватна сучасним науковим уявленням, виявляючи зазначений нами феномен "знання до пізнання" ¹²⁹¹. Дуже добре про це написав Ф. Капра в книзі "Дао фізики", де він переконливо показує, що мислення містика, зануреного в містичні глибини буття, і фізика, що вивчає квантову будову Всесвіту, багато в чому схоже не тільки у площині змісту (інформації про світ, яка в містичній і фізичній інтерпретації схожі), але й руху думки, що виявляє парадоксальні риси ¹²⁹².

Зазначене вище дозволяє побудувати схему розгортання навчальних стратегій, засобів, парадигм у контексті шкільного маршруту.

ПРОЦЕС РОЗГОРТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ, ЗАСОБІВ, ПАРАДИГМ

ДІАЛЕКТИЧНА СХЕМА РОЗВИТКУ	ТЕЗА →	АНТИТЕЗА →		СИНТЕЗ
ТРАЄКТОРІЯ ПІВКУЛЬОВИХ ЗРУШЕНЬ	Права півкуля	Сфера переходу правої півкулі в ліву	Ліва півкуля	Сфера синтезу правої і лівої півкулі
ЗАСОБИ НАВЧАННЯ	Казка, міф, притча	Казка, міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс	Міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс, теорія, концепт, система знання	Сенс, Істина
ТИП МИСЛЕННЯ	Наочно-образне, емоційне, "сутінкове", багатозначне мислення	Парадоксальне мислення, що трансформує образ в знак, міф в теорію, казку в логічну схему	Абстрактно-логічне, однозначне мислення	Цілісне, фрактально-голограмне, нелінійне, творче, діалектичне мислення
НАПРЯМИ ПЕДАГОГІКИ	Навчальна казка	Навчальна казка, парадоксоведення, казкотерапія	Парадоксоведення казкотерапія, педагогіка життєвих фактів	Синтез знань
ВІК ДИТИНИ	Дошкільний вік	Молодший шкільний вік	Старший шкільний	Перехід до зрілого віку
ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ	Виховання	Перехід від виховання до навчання	Навчання	Синтез навчання і виховання

Відтак, назріла необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних дисциплін, але і ввести спеціальний предмет – **парадоксоведення**, подібно до містичного богослов'я, що вивчається у духовних семінаріях і академіях. Казково-метафоричний ресурс розвитку наукового світогляду дітей та молоді має реалізуватися у новому освітньому напрямі – **педагогіці навчальної казки**.

¹²⁹⁰ Брагіна Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагіна, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

¹²⁹¹ Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. –1991. – № 11. – С. 70–75.

¹²⁹² Капра Ф. Дао физики / Ф. Капра. – СПб.: Орис, 1994. –304 с.

4.7. ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ЛОГІКО-ЕВРИСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

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

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

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

Зазначене дозволяє говорити про **комплексну логіко-евристичну педагогіку** – новий напрям педагогічної науки, яка, оперуючи науковими фактами, взятими із різних галузей науки на основі принципам міждисциплінарності й евристичності та завдяки логіко-математичному розгортанню думки, може вибудовувати різні фактологічні причинно-наслідкові ланцюжки та конфігурації, завдяки яким можна отримувати принципово нові педагогічні факти та висновки: як писав Б. Паскаль, "нехай не говорять, що я не сказав нічого нового: новою є сама диспозиція матеріалу...". В.І. Вернадський зазначав, що об'єктивно-істинний, вічний та непорушний характер наукового знання знаходить своє вираження перш за все у наукових фактах, які володіють надзвичайно великою доказовою силою, а праця всіх видатних науковців пов'язувалася завжди з галузями найбільш великих наукових фактів, що дозволяло вченим здійснювати великі наукові відкриття. Так, М.В. Ломоносов став великим природодослідником завдяки тому, що він все життя працював у сфері конкретних фактів. Це ж стосується всіх великих науковців новітньої історії¹²⁹³.

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

Комплексна логіко-евристична педагогіка використовує як раціональні, так і ірраціональні правила руху думки – *індукцію* (від одиничного до загального), *дедукцію* (від загального до одиничного), *традукцію* (мислення по аналогії, коли засновки і висновок є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та *інсайт* (інтуїція). Це дозволяє розширити **критерії отримання нового знання**, оскільки при цьому крім раціональних способів пізнання залучаються ірраціональні, які втілюються у *евристичній педагогіці*¹²⁹⁴ (ЕП) – процесі навчання, заснованому на принципах і правилах **евристики** (від грец. *heurisko* – відшукую, знаходжу, відкриваю), що є наукою, яка вивчає творчу діяльність, методи, використовувані при відкритті нових концептів, ідей і взаємозв'язків між об'єктами і сукупностями об'єктів, а також методики процесу навчання. **Евристичні методи** дозволяють прискорити процес розв'язання задачі, проблеми.

Прообразом ЕП вважається маевтика (грец. акушерство, повивальне мистецтво). Ця аналогія пов'язана з поняттям **сократівських бесід** – бесід, або суперечок, в яких Сократ за допомогою майстерно поставлених питань допомагав співбесідникові самому приходити до правильних висновків, народжувати нове (для нього) знання. Таким чином, Сократ виступав у ролі педагога, який вмів прямо та опосередковано керував процесом пізнавальної діяльності свого учня, оскільки в ході бесід або суперечок він показував приклади творчого процесу вирішення задач за допомогою інтуїтивних прозрінь. Методи ЕП є різними прийомами і способами, якими користується педагог при навчанні учнів творчому, нестандартному рішенням як простих, так і нетривіальних задач. При цьому евристичні методи

¹²⁹³ Вернадский В. И. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 334 с.

¹²⁹⁴ Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд КГУ, 1994. – 237 с.; Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.; Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – №9. – С.18-25.; Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

не передбачають використання точних алгоритмізованих правил, завдань, що прямо приводять до розв'язання певної проблеми за допомогою моделі семантичних мереж. Евристичний рух думки навпаки передбачає творче вирішення певної задачі як перехід від одного вузла знань (наукових фактів) до іншого через:

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

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

в) діалектико-інтуїтивний перехід з побудовою нового зв'язку¹²⁹⁵.

Такий підхід дозволяє залучати до процесу пізнання факти (та твердження), запозичені з різних предметних галузей знання.

Відтак, комплексна логіко-евристична педагогіка використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (однозначну, вузькодисциплінарну) та інтуїтивно-евристичну (багатозначну, міждисциплінарну) стратегії пізнання світу, що відповідає сучасним тенденціям розвитку наукового знання, який потребує залучення міждисциплінарних комплексних досліджень, що виявляють феномен наукових відкриттів, здійснюваних на стиках наукових напрямів, виявляючи міждисциплінарний гносеологічний ресурс, що відповідає креативній педагогіці як психолого-педагогічному напрямку, котрий орієнтується на творчі, багатозначні й багатобічні (міждисциплінарні) засоби пізнання світу в цілому і педагогічної реальності зокрема.

У комплексній логіко-евристичній педагогіці нові педагогічні знання отримуються завдяки класичній теоретичній процедурі через вибудовування різних фактологічних причинно-наслідкових (логічних) ланцюжків та нетривіальних евристичних конфігурацій (які можуть вбудовуватися у ці ланцюжки), коли психолого-педагогічний експеримент може взагалі не використовуватися, що дозволяє зосередитись на теоретичному аналізі наявних фактів, яких у сучасній науці внаслідок інформаційного буму накопичено вельми багато: так, за останні 20 років в Україні захищено більш ніж 10 тисяч дисертацій з різних психолого-педагогічних напрямів. Зазначене створює серйозну наукову проблему: як пише В. Чалідзе "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Прийдеться розділити пізнання й історію пізнання"¹²⁹⁶, оскільки вперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей. Суттєво, що інформаційний бум зумовлений крім того і багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань¹²⁹⁷.

Концептуалізації нової комплексної логіко-евристичної педагогіки і присвячене наше дослідження, **завдання** якого полягає у демонстрації доказової процедури з конкретної проблематики, а саме – **роботи креативного, творчого вчителя з дошкільнятами**.

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

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

2. Творчість як процес творчої діяльності передбачає створення чогось принципово нового¹²⁹⁸.

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

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього¹²⁹⁹, людина розумна походить одночасно від вищих мавп і одночасно не від них, а жива матерія розвивається від неживої і одночасно не з неї. До цього ж предметного ряду відноситься і

¹²⁹⁵ Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С.18-25.

¹²⁹⁶ Чалідзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки). – М.: Терра, 1991. – 224 с. – С. 6.

¹²⁹⁷ Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

¹²⁹⁸ Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

¹²⁹⁹ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22-23.

парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого і який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з **ніщо**.

Відтак, нове (нова система) покладено у будь-якому старому (старій системі) у прихованому вигляді як принцип, мета його розвитку. Але у цьому разі виникає питання про те, звідки з'являється це старе. Відповідь може бути тільки одна – старе виникає із ніщо (якщо старе виникає із самого себе, тобто існує вічно, то це суперечить аксіомам часового порядку і приводить свідомість людини в гносеологічну "безвихідь" ¹³⁰⁰).

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

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

Як вважає академік Г.І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення "ніщо" на "дещо" і "антидещо" (надмірну і дефіцитну сутності, "плюс" і "мінус"), що приводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів та забезпечує збереження фізичних законів ¹³⁰¹. Цей дослідник писав, що грубу модель вакууму можна уявити як нескінченно великий запас енергії одного знаку, компенсований таким же запасом енергії іншого знаку. Або, як відзначав І.С. Шкловський, "згідно поглядам сучасної фізики, вакуум є зовсім не абсолютною порожнечою, в якій рухаються різні матеріальні тіла. Насправді вакуум – це немов би величезний резервуар, наповнений всілякими, так званими "віртуальними" частинками і античастинками. За відсутності зовнішніх дій (наприклад, полів) ці віртуальні частинки не "матеріалізуються", їх немов би немає. Проте достатньо сильні або змінні поля (електричне, гравітаційне) викликають перетворення віртуальних частинок у матеріальні, які цілком можуть бути спостережувані" ¹³⁰².

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

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

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

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

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

Як доводить квантова фізика, мислення як ідеальне у термодинамічному розумінні – це "енергетично безкоштовний" (негентропійний) феномен ¹³⁰³.

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

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

Наведемо спостереження французького ентомолога Луї Тома, який помітив, що окремий терміт є стохастичною сутністю, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо кількість термітів до деякої "критичної маси", те відбудеться диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводити грандіозну будівлю, виявляючи "велике знання" про спорудження в цілому.

Це ж можна говорити й щодо всіх "суспільних тварин": окремо взята особина сарани не знає напрямку й мети руху під час міграції, а зграя – знає. У птахів також кожна окрема особина не знає напрямку міграції, але досить безлічі птахів зібратися разом, як невідомо звідки виникає знання, якого до цього не було. Подібний же ефект "критичної маси" існує й у риб, а також у всіх суспільних тварин. Як з'ясувалося, "велике знання", чи "велика воля" керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот. Усі вони, взяті в цілому, утворюють "живу речовину" В.І. Вернадського, що формує "цілісний

¹³⁰⁰ Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с. – С. 176-181.; Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.; Бич А.М. Природа времени. – М., 2002. – 286 с.; Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: МГУ, 1988. – 213 с.; Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.

¹³⁰¹ 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; Зельдович Я.Б. Рождение Вселенной из ничего / Я.Б. Зельдович // Сборник. Вселенная, астрономия, философия. – М., МГУ, 1988. – С. 39-40.

¹³⁰² Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум / И.С. Шкловский. – М.: Наука, 1977. – 383 с. – С. 372.

¹³⁰³ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.

планетарний організм" (Тейяр де Шарден), інтегрований у єдиний моноліт життя за допомогою так званих "слабких екологічних зв'язків" В.П. Казначеева¹³⁰⁴. При цьому ідеальне як нейтральне можна вважати *Істиною*, яку С. Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей"¹³⁰⁵.

Творчість передбачає створення **синергійних цілісностей**, а цілісність, у свою чергу, є одним із парадоксальних одкровенень сучасної науки. Властивості цілого, як учить синергетика, міждисциплінарна галузь сучасного знання, не зводяться до суми елементів цього цілого. Відтак, *Ціле* володіє самодостатністю, характеризується антиентропійними, емерджентними властивостями. Так, наприклад, Всесвіт на її фундаментальному квантовому рівні (на рівні "мінімальної порції енергії", або на рівні мікросвіту) є єдиним нерозривним комплексом, елементи якого координуються так званими несиловими (непричинними) зв'язками, які забезпечуються вакуумним антиентропійним механізмом створення енергетичної надлишковості.

І якщо Ціле парадоксальним чином енергонадлишкове, то створення будь-якого сенсу за допомогою синергійного поєднання різних фактів, понять, категорій (часто протилежних один одному) через певні творчі феномени (бісоціативність, дипластія, енансіосемія) приводить до створення смислової цілісності, що характеризується антиентропійними ж властивостями, робить роботу людського мозку антиентропійною сутністю, коли створення-відкриття нових сенсів сповнює людину енергією, підвищує її життєвий тонус, уповільнює процеси старіння, якщо не зупиняє їх взагалі і не обертає назад.

Це можна перевірити на собі: як тільки Ви створите якийсь новий сенс, тобто як тільки досягнете розуміння чого-небудь, то виявляєте стан "*Еврика!*", який активізує життєві сили, наповнює бадьорістю і радістю Ваш організм. Радість переповнює нас не тільки в тому випадку, якщо ми кристалізуємо нові сенси, але й коли наново осягаємо вже створені сенси, оскільки і цьому випадку кожний з нас на індивідуальному рівні перевідкриває та перестворює зазначені сенси, приєднуючись до Божественного акту синергії.

Відтак, творчість як процес функціональної єдності півкуль головного мозку людини (що досягається за допомогою злиття теоретико-раціональної і міфо-ірраціональної стратегій пізнання і освоєння світу людиною) реалізується на рівні медитації (найвищого виду людської активності, що залучає до безкінечних енергетичних ресурсів фізичного вакууму), яка виявляє приплив життєвої енергії, що повертає назад процеси старіння та наповнює нас радістю, а також активізує пізнання Істини як парадоксальної єдності протилежностей та ідеальної сутності.

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

Так, можна говорити про дитину як результат еволюційно-креативного "врівноваження" чоловіка та жінки, а також про організм як єдність протилежних функцій та відповідних їм процесів, які в ньому перебігають¹³⁰⁶.

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

Єдність протилежностей на рівні функціональної узгодженості півкуль, з одного боку, реалізується як творчо-медитативний процес: як свідчать енцефалографічні дослідження, під час демонстрації парапсихологічних феноменів має місце висока функціональна узгодженість у роботі правої і лівої півкуль головного мозку людини; крім того, у стані медитації спостерігається, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі у психофізичному сенсі виступають єдиним цілим¹³⁰⁷.

З іншого боку, єдність протилежностей тут реалізується і на рівні логіко-семантичного освоєння дійсності людиною, що виявляється в операційній інтеграції, мовній дипластії, енантіосемії, парадоксі (двоїстості, парадоксальності смислів, яка проявляється, наприклад, у такій мовній конструкції, як оксимороні, прикладом чого може слугувати словосполучення "живий мервець") – притаманному лише людській свідомості психологічному феномену ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного, що постає продуктивним психологічним механізмом орієнтації людини в оточуючому світі¹³⁰⁸.

¹³⁰⁴ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

¹³⁰⁵ Церетели С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

¹³⁰⁶ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

¹³⁰⁷ Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – 234 p.; Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.

¹³⁰⁸ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10; Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И. Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79; Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

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

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

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

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

Виходячи із зазначеного вище можна говорити про **механізм творчого мислення**, який полягає у тому, що на першому етапі творчого акту певне творче завдання (проблема) усвідомлюється. Потім з метою її трансформування на рівень правопівкульового синтеза людина має створити певний мисленнєвий вакуум, який відповідає нейтрально-парадоксальному функціональному статусу цього синтезу. Після того, як проблема буде вирішена на цьому рівні, це рішення потрапляє у сферу свідомості і може бути дешифрована на рівні поннятевого абстрактно-логічного мислення та відповідних емоційно-образних операторів.

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

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

Розглянемо ці якості більш докладно¹³⁰⁹. Творчі, креативні, обдаровані люди характеризуються такими якостями:

МОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ:

- мінімальна агресивність, альтруїзм,
- непрагматична, духовна ціннісно-світоглядна орієнтація,
- орієнтація на щирість та справедливість

СОЦІАЛЬНО-ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ:

- відкритість до різнобічних проблем, суперечностей, інновацій,
- розвинутий пошуковий механізм,
- уміння виходити за межі соціально-рольових установок,
- уміння дистанціюватися від ситуації,
- внутрішня мотивація, самодетермінованість, надситуативність як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності",
- здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок,
- інтеграція активного та пасивного, право- та лівопідкульового підходів до освоєння світу
- відхилення від шаблону у поведінці, впертість,
- розвинене почуття гумору,
- адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх досягнень

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ, МИСЛЕННЯ ТА ПІЗНАННЯ:

- здатність до багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного, "сутінкового", фрактального мислення та розуміння реальності та її опанування;
- синтетичні здібності мислення,
- оригінальність та ефективна організація мислення,
- розвинена інтуїція, високий ступінь використання підсвідомості,
- розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність,
- прагнення до знаходження нових життєвих та наукових сенсів,
- цілісність, гнучкість, об'ємність сприйняття,
- мислення за аналоговим принципом,
- здатність до прогнозування.
- орієнтація на зв'язок предметів та явищ світу,
- здатність знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоїмовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття (здатність до

¹³⁰⁹ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенок: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с. – С. 430-435.; Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу).

- розвиток фантазії, уяви, легкість генерування ідей,
- підвищена чутливість, зниженні пороги чуттів, високий енергетичний рівень, підвищена сприйнятливості, емпатійність,
- імпульсивність,
- емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність,
- емоційна сензитивність та лабільність,
- високий рівень емоційної збудливості,
- здатність до синестезії (міжчуттєвої асоціативності)

СИНЕРГЕТИЧНІ АСПЕКТИ:

- творчість реалізується на всіх рівнях психічної активності людини, відтак, можна говорити про творчу поведінку, творче мислення, і навіть про творчі життєві цінності,
- творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремий таланти людини складається із суми її талантів,
- тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.
- творчість людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю,
- творчість постає також і креативністю, яка у широкому розумінні – це творчі здібності в усій різноманітності їхнього прояву,
- виявлення числених зв'язків між окремими мозковими полями,
- неповторне поєднання деяких акцентуованих рис особистості

Загалом, здатність до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, що впливає з пошукової активності (інстинктивно характерної для всіх живих істот) характеризується тим, творча (креативна, талановита, обдарована) людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

Особливо важливим постає реалізація у творчому акті так званого багатозначного, парадоксального, "сутінкового", голограмного, **фрактального** мислення. Розглянемо ознаки творчого фрактального мислення¹³¹⁰.

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. У 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" у квантовій фізиці, сучасні вчення про свідому трансформацію реальності – "Сіморон", "Транссерфінг" та ін.).

Загалом, **фрактальне мислення** реалізується у площині достатньо розроблених напрямів сучасної науки як форми суспільної свідомості (що знаходить втілення у багатьох інтернетівських джерелах, де йдеться про "фрактальну логіку", "фрактальне мислення", "фрактальний принцип побудови психофізіологічних та соціальних процесів", "фрактальну матрицю мистецтва, сну, літературних творів", "універсальний семантичний простір Всесвіту" та ін.), які мають знайти відповідну теоретико-методологічну адаптацію у системі педагогічного знання, педагогічній практиці та педагогічній діяльності взагалі.

Зазначене відповідає думці Ю. В. Шароніна, який виділяє характерні синергетичні риси творчого (креативного) мислення педагога: багатоваріантність, розмаїтість ходів, випадковість, хаотичність. Наріжними параметрами творчої особистості він вважає: активність, діалогічність мислення, відкритість, творчу уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, волю самовираження, самовираження, реалізацію, задоволеність діяльністю. Зазначені риси творчого мислення притаманні й

¹³¹⁰ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

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 процесів¹³¹¹.

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, вважає цей автор, 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 впливає, 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 процесу¹³¹².

15. Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки¹³¹³, то ця ж властивість постає і

¹³¹¹ Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода. // Школа. – 1996. – №4. – С.47-51; Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергет. подход). – М.: МГИУ, 1998. – 321 с.; Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14-18.

¹³¹² Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 306-307.

¹³¹³ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.; Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. - М.: Академия, 2002. – 317 с. ; Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом про-

ключовою для особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію – внутрішній самодетермінований регулятор людської поведінки.

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

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

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем.

Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності (коли особистість формується на "межах виховних дій", у суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття), що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим наступне:

– парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети);

– неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю **творчої поведінки і діяльності**.

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

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливорює її розвиток у напрямку шизоїдного типу: "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються їй 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"¹³¹⁴, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

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

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

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

цессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.; Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 91.

¹³¹⁴ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.

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

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом).

Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу.

Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Важливо зазначити, що онто- та філогенетична динаміка півкуль реалізує рух від *підсвідомого* (правопівкульового) до *свідомого* (лівопівкульового) аспекту психічної діяльності, а від нього – до їх синтезу та виходу до *надсвідомого* (К.С. Станіславський, В.П.Симонов¹³¹⁵) як креативного статусу людини, який характеризується станом єдності протилежностей, який на рівні психічного відображення дійсності реалізується у феномені дипластії – здатності людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

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

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синтетичного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Здійснений аналіз доводить, що правопівкульова психіка, розвиток наочно-образного мислення, здатність до емпіричних узагальнень у дитини відіграють наріжну роль в житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням"¹³¹⁶. Важливо знати, що цей тип мислення "вирастає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною, при цьому, як свідчить парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження, синтезу правопівкульового та лівопівкульового аспектів психіки, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи базу для інтуїтивного, медитативного, евристичного, просвітленого, розуміючого відбиття дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів "правого", творчого аспекту психіки (суть творчості полягає у вмінні мислити цілісно, багатозначно, поєднуючи факти та реалії, що належать до різних і навіть полярних онтологічних та гносеологічних сфер реальності), необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. А. В. Запорожець пише, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру¹³¹⁷. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується повний "сценарій" майбутнього життя людини¹³¹⁸, а психологія С. Грофа доводить, що пренатальне та

¹³¹⁵ Станіславський К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961. – С. 298.; Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

¹³¹⁶ Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 229.

¹³¹⁷ Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.

¹³¹⁸ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

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 трансу¹³¹⁹. Потрібно сказати, що явище, яке одержало назву *імпрінтінг* (від англійського *imprinting* – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів зам'яти, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права “емоційна” півкуля.

20. Відповідно, спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульову “призму” наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки¹³²⁰.

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

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом “входження” в неї, виявляються головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина сприйняття світу, яка потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. Треба сказати й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу¹³²¹, 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” людства¹³²².

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

Найбільш чітко казку як засіб навчання репрезентовано в *Новому Заповіті* у вигляді притч, де конкретний образ та його інтерпретація показані як співіснуючі. У казці право інтерпретації віддається тим, хто 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 передуючим етапом розв'язання завдання¹³²³, постає “паливом” для психофізіологічного “казану”, де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у “згорнутому”, “зашифрованому” вигляді.

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

¹³¹⁹ Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

¹³²⁰ Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологи. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

¹³²¹ Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании. – С. 39–43.

¹³²² Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. –1991. – № 11. – С. 70–75.

¹³²³ Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аури – гру. Тут можна говорити про культурологічну теорію “людини, що грає”, яка створена І. Хайзінга, який фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних початків життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як зазначав А. Ейнштейн, “теоретична фізика – це іграшки порівнянно з дитячою грою”¹³²⁴. Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають “надлишковою”, “уявною”, “вакуумною активністю”¹³²⁵. При цьому “дитині притаманно переживання цілісності та злитності себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу”¹³²⁶. Дитина, що зайнята в грі (наріжному виду дитячої активності), кидає виклик “здоровому глузду”, затверджує дух творчості, “нонсенсу”, перекидає реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, “парадокс і нонсенс є проявами самоствердження людського розуму”¹³²⁷.

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

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

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчальної казки, актуальність котрої незмірно зросла 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 **креативних інтерпретацій**. У народних казках “Про ріпу” 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 обставина¹³²⁸.

А казка про “Колобок” демонструє маленьким дітям таємницю створення світу, який, по-перше, має сферичну форму, по-друге, створений двома протилежними аспектами (“дідусем та бабусею”), і, по-третє, створений з “нічого” (“по засікам поскребли...”).

У чарівних казках реалізуються невизначені, парадоксальні ситуації (“Піди туди, не знаю куди, принеси те, не знаю що”), дається універсальний код моральної поведінки (казки про Івана-дурня, Золоту рибку, Щуку, яка виконує всі бажання).

Казка постає засобом спонтанно-парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у вигляді “перевертишів” (“ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота”)¹³²⁹. Казка може бути підмогою і у вивченні історії, оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває “широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій”¹³³⁰.

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти зіштовхуються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого “своїми

¹³²⁴ Как построить свое “Я”. Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 21.

¹³²⁵ Как построить свое “Я”. – С. 45.

¹³²⁶ Как построить свое “Я”. – С. 57.

¹³²⁷ Как построить свое “Я”. – С. 49.

¹³²⁸ Арнольд В. И. Теория катастроф / В. И. Арнольд. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

¹³²⁹ Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т. 1. / К. Чуковский. – М.: Правда, 1990. – 656 с.

¹³³⁰ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А. М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.; Пропп В. И. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.

словами", зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, заміщені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо)¹³³¹.

Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою зверненістю до правопівкульового психічного відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

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

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

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію феномену переборення ситуативної даності як здібності суб'єкту виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності"¹³³², як уміння бачити і сприймати *ціле* раніше за *частини*. Казка у цьому випадку може виступати у вигляді засобу розвитку творчого уявлення дитини, її вміння переходити за межі безпосереднього буття та маніпулювати категоріями потенційного, віртуального. Саме така над-ситуативна дія забезпечує стихійну орієнтацію дитини у сфері живих точок росту людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється "механізм універсалізації зони ближнього розвитку дитини, її розмикання в перспективу необмеженого становлення людини суб'єктом культури та історії"¹³³³.

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 школа¹³³⁴), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід усіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне в інформаційному відношенні оточення) може означати підготовку "плацдарму" для подальшого прискореного злету у сяячу царину творчості. Недарма деякі великі люди (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор та ін.) характеризуються уповільненим розвитком у дитинстві. Причиною уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затримкою розвитку американські вчені бачать саме у функціональній недосконалості лівої півкулі¹³³⁵. Можна припустити, що у даному випадку права творча півкуля одержує можливість повністю розкрити свій потенціал за рахунок зменшення еволюційної напруги у процесі функціонального конкурування з лівою півкулею.

Треба відзначити, 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 фактором її подальшого розвитку?"¹³³⁶. Можна зробити таке узагальнення: "чим "складнішою" є жива істота, тим повільніше її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичний її поведінковий репертуар"¹³³⁷.

Важливо також зауважити, що *метафорично-образний базис казки відіграє роль своєрідної психотерапії*. Як зазначає 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 розладів¹³³⁸.

Як відзначає К.І. Чуковський (у книзі "*Від двох до п'яти*"), користь фантастичних казок полягає перш за все в тому, що спрямовуючи у певному руслі емоційне життя дитини, вони організовують і удосконалюють її внутрішній світ. Слухаючи казку, дитина завжди ототожнює себе з її головним героєм і співчутливо переживає разом з ним всі його печалі і радощі. А оскільки в більшості випадків головним

¹³³¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 204 с.

¹³³² 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.

¹³³³ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе. – С. 16–30.

¹³³⁴ Ионова Е.А. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Харьков: Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.

¹³³⁵ Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.

¹³³⁶ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 173.

¹³³⁷ Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 76.

¹³³⁸ Каструбин Э.М. Ключ к тайнам мозга / Э.М. Каструбин. – М.: Триада, 1995. – 239 с. – С. 20.

героєм казки є такий персонаж, який самовіддано, ради перемоги добра, бореться із злими і темними силами життя, дитина відчуває себе активним учасником цієї боротьби за добро. Тому-то, коли у фантастичній казці злі сили, хоч би на найкоротший час, восторжествують над добрими, дитина засмучується так, ніби це трапилося з нею самою. І так загоряється її радість, коли вона дізнається в кінці казки про остаточний тріумф добра! Таким чином, казка є одним із найдієвіших засобів збагачення і гуманізації дитячої психіки.

Загалом, як пише С.С. Пальчевський, "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"¹³³⁹.

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

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

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

Людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – емоційно-чуттєвий (некритичний, емпатійний, ірраціональний, правопівкульовий) та логічний, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії¹³⁴⁰. Через логічний канал досвід сприймається лише як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно.

Важливо зауважити й те, що чуттєвий, сугестивний досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ критичним, вольовим чином (ліва півкуля організує вольове зусилля), тобто, будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення. Так, як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй говорять, наприклад, не роби цього, вона врешті-решт буде намагатися зробити саме це¹³⁴¹. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, що вироблені у дитинстві, трансформуються в дорослої людини на свою протилежність. Отже, будь-яка психологічна установка, яка вироблена у дитинстві, у дорослої людини прагне бути перетвореною на негативну установку разом з розвитком лівопівкульового мислення. При цьому процес перетворення дитячих установок на негативні установки прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та несвідомим (тобто лівопівкульовим та правопівкульовим аспектами психіки). Тому мета освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні "парадоксальних" установок, що здатні інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні схильності людини, взаємодія між якими може вважатися "джерелом продуктивного розвитку особистості" (Е. Фромм¹³⁴²).

Проведений покроковий аналіз як результат реалізації стратегій доказово-евристичної педагогіки дозволив отримати як проміжні, так і кінцеві **висновки** щодо проблематики нашого дослідження.

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

¹³³⁹ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 224-225.

¹³⁴⁰ Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

¹³⁴¹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

¹³⁴² Фромм Э. Иметь или быть. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.

(2) Творчість як процес функціональної єдності півкуль головного мозку людини, що досягається за допомогою злиття теоретико-раціональної і міфо-іраціональної стратегій пізнання і освоєння світу людиною, реалізується на рівні медитації, яка виявляє приплив життєвої енергії, що повертає назад процеси старіння та наповнює нас радістю, а також активізує пізнання Істини як парадоксальної єдності протилежностей.

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

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

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

(6) Для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище та відповідні багатомірні педагогічні впливи, як і новий напрям педагогіки – **парадоксоведення** (спрямоване на вивчення та засвоєння різних логіко-семантичних та онтологічних парадоксів з метою формування творчого парадоксального мислення).

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

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

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

(10) Комплексна логіко-евристична педагогіка, процедурні аспекти якої демонструвалися у нашому дослідженні, у цілому відповідає сучасній методології психолого-педагогічного наукового дослідження, однак, вона має і певну своєрідність, що дозволяє відносити цю педагогіку до окремого напрямку педагогічної науки:

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

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

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

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

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

4.8. ФРАКТАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

На початку XXI століття еволюція світу набуває експоненційного характеру, коли інноваційні технології починають переважати над традиційними, коли відбувалася зміна самої парадигми людського прогресу. Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі. Все це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності майбутніх фахівців до праці у якісно нових умовах. Стає зрозумілим, що пріоритетність сфери освіти є необхідною умовою національного розвитку і національної безпеки.

Нині одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти є впровадження у систему освіти компетентнісного підходу, який знаходиться у центрі наукової уваги багатьох учених (Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, С.Я. Батишев, С.Г. Вершловський, В.І. Журавльов, А.В. Хуторський, І.П. Яшук та ін.).

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної та економічної ситуації, прогрес усіх галузей людської діяльності залежить нині від людей, які цілісно сприймають навколишній світ та творчо освоюють дійсність, можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Відтак, на перший план у державній політиці виходить проблема компетентності фахівця, у контекст якої входить пошук шляхів навчання і виховання гармонійної особистості, стимулювання творчої праці. При цьому досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання у напрямку створення умов для формування компетентного фахівця, зокрема і майбутнього вчителя.

Важливим є визнання існуючих суперечностей між традиційними підходами до професійного розвитку особистості педагога та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та інтегративного підходу, а саме, суперечності між:

- об'єктивною потребою суспільства у формуванні особистості суб'єктів навчальної діяльності і неадекватними можливостями сучасної системи освіти;
- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов мінливого середовища;
- 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;
- системою освіти, вибудованою відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним й варіативним;
- швидкими змінами виробничих технологій і недостатніми навчальними ресурсами сучасної освіти, неспроможної повною мірою поспівати за цими змінами;
- між потребою у створенні інноваційно-розвивального професійного середовища і недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення цього середовища.

Відтак, дослідження процесів *упровадження системи компетенцій як основа підготовки конкурентноздатних фахівців у вищій школі* постає актуальною проблемою професійної освіти.

Важливою теоретико-методологічною основою нашого дослідження були сучасні наукові підходи, серед яких *компетентнісний* підхід займає чільне місце, оскільки він 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. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Відповідно, професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окресленими функціональними особливостями його фаху, спостерігається певний відхід від тенденції у процесі формування вузького спеціаліста та виявляється потреба у розвитку багатопрофільного фахівця, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти спеціаліста.

Разом з тим, упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців потребує розгляду сучасних наукових підходів та їх інтеграції. Важливе місце у контексті нашого

дослідження посідає визначення структури компетентності та її змісту.

Поняття компетенції є поняттям вужчим за обсягом від "компетентності" і похідним від нього. Компетенція є соціально-закріпленим освітнім результатом реалізації компетентностей. "Компетентність, таким чином, постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду". Компетенція (від лат. *compelentia* – належність до права) – 1) коло повноважень, наданих законом, статутом чи іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; 2) знання й досвід у тій чи тій галузі. Поряд з поняттями "компетентність" та "компетенція" у контексті професійної діяльності часто використовуються поняття "кваліфікація".

Універсальна парадигма розвитку дозволяє розв'язати проблему сучасної науки, пов'язану із поширенням у галузі людинознавчих дисциплін таких категорій, як "компетентність" та "компетенція". Зважаючи на універсальну еволюційну закономірність розвитку людини в онто- та філогенезі, можна стверджувати, що на викотовому примітивному етапі розвитку людини (дикуна та дитини) вона постає інтегральною істотою, котра сполучає думку та дію (як це має місце у маленькій дитини), тому знання та уміння у такої людини постають єдиним неподільним комплексом умінь та знань. Потім внаслідок соціально-політичної та економічної поляризації людства цей єдиний комплекс розщеплюється, а категорії "знання", "уміння", "навички" диференціюються, коли спостерігається профілізація навчання. Згодом, разом із активізацією інформаційного буму, виявляється нагальна потреба у формуванні універсального спеціаліста-менеджера. Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань у галузі виробничих технологій, оскільки останні мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому менеджеру тут слід мати цілісне уявлення про організацію, де він працює, 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, а у процесі професійної підготовки актуалізується такий напрям, як універсальнізація, фундаменталізація знань та педагогічна інтеграція. Відтак виявляється потреба в інтеграції ЗУНів у деякі цілісні комплекси (*компетенції*), де поєднуються не тільки знання та уміння, але й ціннісні орієнтації людини, котра постає цілісною істотою, розділення якої на окремі елементи постає доволі умовною теоретичною процедурою. Тут компетенція (за І.О. Зимньою) розуміється як деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, система цінностей та взаємин), які потім виявляються у *компетентностях* людини як актуальних діяльнісних проявах.

На основі проведеного Л.П. Маслак контент-аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми можна дійти висновку, що: *компетентність* – це якість реалізації на практиці результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації); *кваліфікація* – офіційне визнання результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності; *компетенції* є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході; *компетенція* – це інтегрована особистісно-діялісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності¹³⁴³.

Проведений контент-аналіз проблематики дослідження дозволяє провести категорійний аналіз поняття "професійна компетентність", відповідно до якого компетентність тлумачиться як: гармонійне, інтегративне, ключове поєднання знань, умінь та навичок, досвід діяльності (56% авторів); *готовність до використання* знань, умінь та навичок у практичній діяльності (19%); якість, що сприяє саморозвитку особистості, на реалізації її творчого потенціалу (5%); *достатній досвід* використання знань, умінь та навичок (10%).

Загалом, *модель формування професійної компетентності спеціаліста* має містити систему дидактичних і виховних цілей, які забезпечуються реалізацією певних змістових компонентів: спеціального (фахового), інтелектуального, творчого, морального, комунікативного, вольового. В моделі в інтегральному вигляді представлено основні аспекти людської особистості та напрямки її діяльності, окреслюються провідні компетентності людини та фахівця, які виокремлено у сучасних класифікаціях науковців.

Так, класифікація Г.К. Селевко орієнтується на об'єкти життєвої активності людини. Ученим обґрунтовано ключові компетентності (комунікації, інформаційні технології, самоосвіта, саморозвиток, праця у команді, вирішення проблем, бути людиною), компетентності, що характеризують різні види діяльності (трудова, навчальна, ігрову, професійну та ін.), у сфері суспільного життя (побутову, громадянсько-суспільну, культурно-дозвілєву та ін.), галузях суспільного знання (різні науки), у

¹³⁴³ Маслак Л. П. Результати формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів / Л. П. Маслак // Збірник праць Державної прикордонної служби України. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – Част. II, № 45. – С. 93–97.

галузях суспільного виробництва (енергетики, транспорту, зв'язку та ін.), у психологічній сфері (когнітивний, мотиваційний, етичний та інші складові), у сфері здібностей людини (у фізичній культурі, розумовій сфері, загальнонавчальні, практичні, виконавчі, творчі, художні, технічні, педагогічні, психологічні, соціальні здібності), у сферах стадіального розвитку та відповідного статусу (готовність до школи, компетентності випускників школи, молодого спеціаліста, спеціаліста-стажера, керівника).

Важливою у цьому контексті є також конкретизована класифікація Дж. Равена, яка у скороченому вигляді містить тридцять сім видів компетентностей і охоплює такі особистісні риси фахівця, як тенденцію до більш ясного розуміння цінностей і установок стосовно конкретної мети; тенденцію контролювати свою діяльність; урахування емоцій у процесі діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; упевненість у собі; самоконтроль; соціальна адаптованість; рефлексія, абстрагування, схильність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей; самостійність мислення, оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним, що викликає занепокоєння; дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і помірно ризикувати; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання того, як використовувати інновації; упевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний успіх і широта перспектив; наполегливість; довіра; здатність приймати рішення та відповідальність; здатність до спільної роботи задля досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати заради спільної мети; здатність слухати інших людей і враховувати їх думки, пропозиції; прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність розв'язувати конфлікти і вміння дійти спільної згоди та пом'якшувати розбіжності; здатність бути підлеглим і ефективно працювати у цієї якості; терпимість стосовно різних стилів життя.

Зазначені компетентності можна представити у вигляді трьох сфер, які базуються та певному теоретичному положенні про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Г. Анан'єв), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М. Мясіщев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач):

1. *Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.*

2. *Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.*

3. *Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.*

Таким чином, тут наявна класифікація компетентностей за трьома ознаками, чи засадами: суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність. Ця класифікація поєднує головні класифікаційні схеми Н.В.Кузьміної, А.К. Маркової, Г.Є.Белицької, В.А. Кальнія та С.Е. Шишова, А.В. Хуторського, Клауса Скали та ін.

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу, який нами розробляється. Відповідно до цього принципу, можна говорити про три стратегії освоєння світу людиною та суспільством – гносеологія, аксіологія та праксеологія. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають культурні форми освоєння буття людиною – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

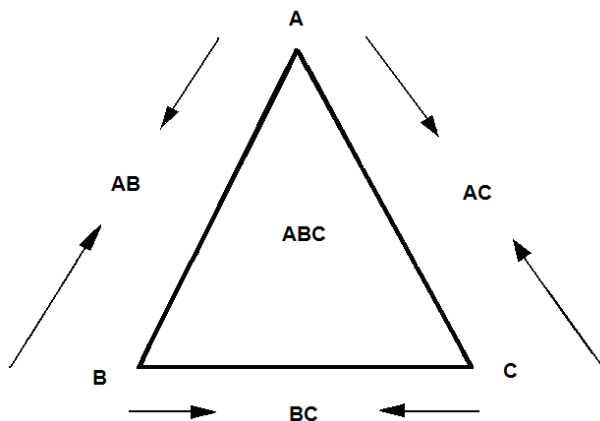


Рис. 2. Графічне вираження загальної теорії систем

Це співвідношення відповідним чином реалізується в *принципах загальної теорії систем*, яку розробив Ю.А. Урманцев. Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни *кількості, якості, відносин* між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак; якщо представлені ознаки позначити як *A (якість), B (відношення), C. (кількість)*, тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: *AB, AC, BC, ABC*. Отже, всього є сім способів формування систем: *A, B, C, AB, AC, BC, ABC*¹³⁴⁴. У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує універсальну системну базу предметів і явищ Всесвіту.

Покажемо системну кореляцію розглянутих нами тріадних категорій відповідно до загальної теорії систем:

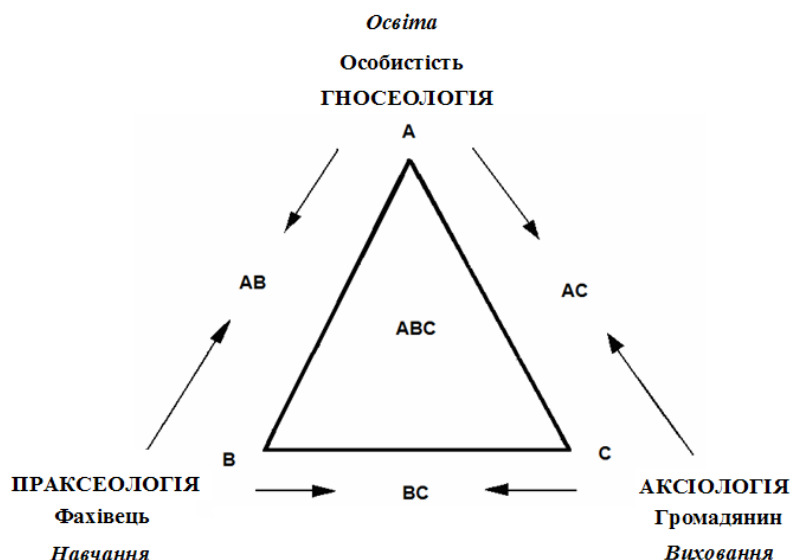


Рис. 3. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає структурі компетенції І.О. Зимньої, яку можна модифікувати відповідно до розглянутої вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у тріадному вигляді:

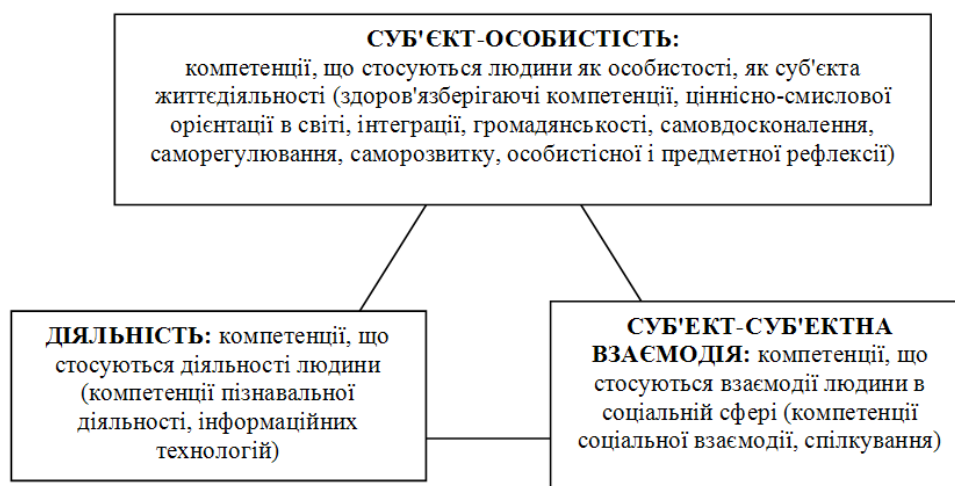


Рис. 4. Компетенції, відповідно до І. О. Зимньої

Покажемо схему компетенцій І.О.Зимньої (див.: рис. 5) відповідно до графічного вираження загальної теорії систем (яка подана на рис. 2), що дає нам гексаграмну структуру.

¹³⁴⁴ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

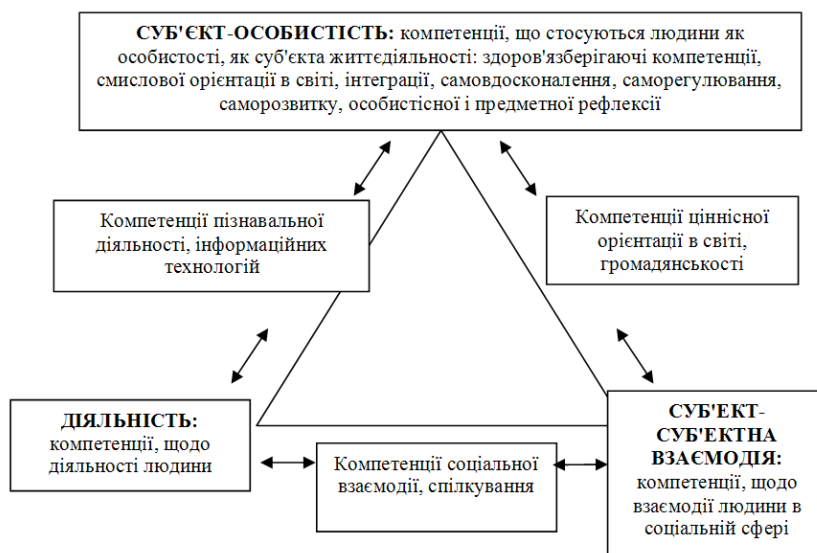


Рис. 5. Гексаграмний розподіл компетенцій І.О. Зимньої

Ця гексаграмна схема дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця у цілому.

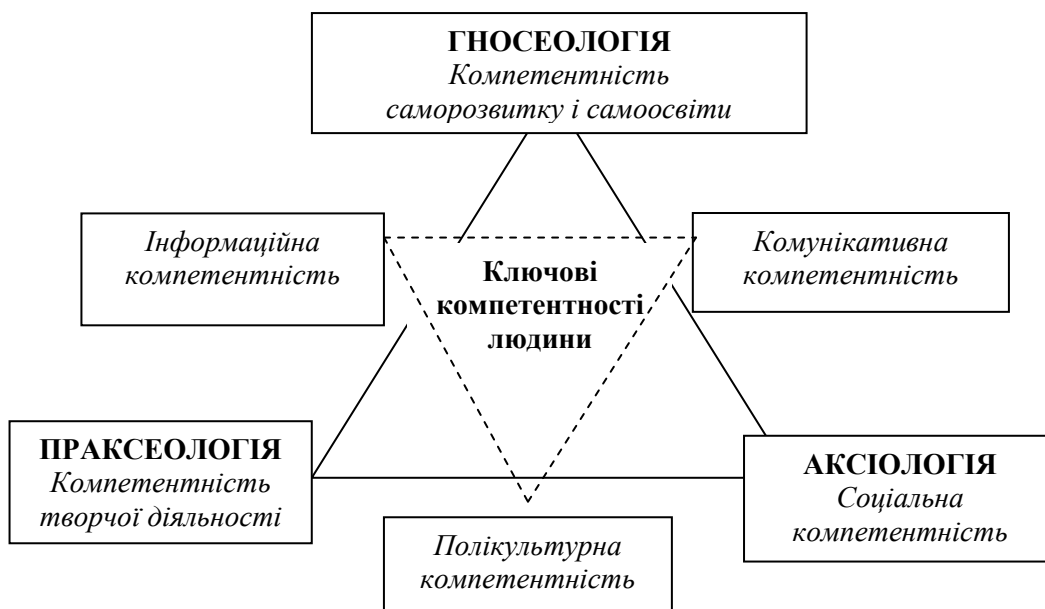


Рис. 6. Гексаграмна структура компетентностей фахівця

Ми отримали гексаграмну структуру компетентностей універсального фахівця, оскільки в ній відображені універсальні аспекти фахівця як такого (при цьому нами використані матеріали книг: ¹³⁴⁵).

Загалом, аналіз проблемного поля дослідження дозволяє дійти висновку, що компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що містить систему знань, умінь та навичок, які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі.

Проведений аналіз дає підстави для визначення "професійної компетентності" як здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, побудована на основі запропонованої А.В. Хуторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності учня, що дозволяють йому набути соціальний досвід, формувати навички життя і практичної діяльності в сучасному світі:

¹³⁴⁵ Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. — Х.: Вид. група "Основа", 2005. — 96 с.; Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. — Х.: Вид. група "Основа", 2006. — 128 с.

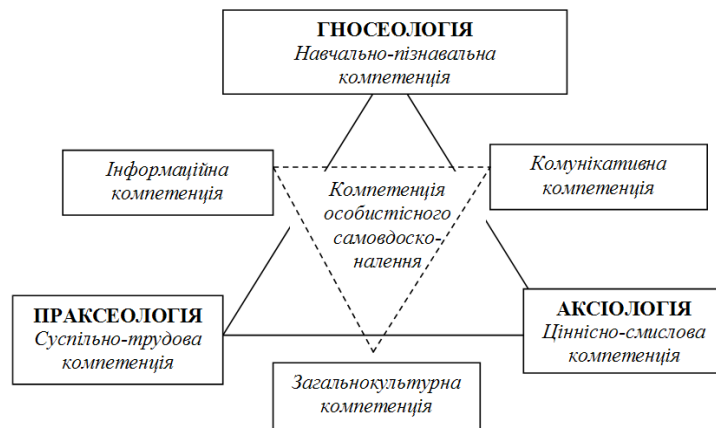


Рис. 7. Гексаграмна структура компетенцій, побудована на основі класифікації ключових компетенцій А.В. Хуторського

Як зазначає В.В. Краєвський, "компетентність – це готовність і здатність молодих людей, що закінчують школу, нести особисту відповідальність за власне благополуччя і благополуччя суспільства. Для цього зусилля всієї системи освіти і кожного педагога окремо повинні бути націлені на розвиток у школярів самостійності і здатності до самоорганізації, формування у них умінь відстоювати свої права за наявності високого рівня правової культури – знання основоположних правових норм і вміння використовувати можливості правової системи держави. Необхідно виховувати у них готовність до співпраці, розвивати здатність до творчої діяльності, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси"¹³⁴⁶. При цьому класифікація ключових компетентностей А.В. Хуторського включає:

1. *Ціннісно-смыслова компетенція* – це ціннісні орієнтири учня, здатність розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль у ньому, вміти обирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Учень, що володіє цією компетенцією, набуває здатності самовизначення в ситуації навчальної та іншої діяльності. Від неї залежить індивідуальна траєкторія учня і програма його життєдіяльності в цілому.

2. *Загальнокультурна компетенція* – це пізнання і досвід діяльності у сфері національної і загальнолюдської культури, розуміння духовно-етичних основ життя людини і людства, окремих народів. Сюди ж відносяться культурологічні основи сімейних, соціальних явищ і традицій, роль науки і релігії в житті людини, їх вплив на світ, оволодіння учнем картиною світу, що розширюється до культурологічного і загальнолюдського його розуміння.

3. *Навчально-пізнавальна компетенція* – сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності: знання і вміння цілепокладання, планування, аналізу, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності. Учень набуває навичок творчої діяльності: вміє здобувати знання безпосередньо з реальності, володіє прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. У рамках цієї компетенції визначаються вимоги функціональної грамотності: умінь відрізняти факти від вигадок, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

4. *Інформаційна компетенція* – навички використання інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, комп'ютер) та інформаційних технологій (аудіовідеозапис, електронна пошта, Інтернет) формуються вміння самостійного пошуку, аналізувати і відбирати інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її.

5. *Комунікативна компетенція* – знання мов, спілкування з людьми з найближчого оточення і на відстані, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями. Учень повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити питання, брати участь у дискусії та ін.

6. *Соціально-трудова компетенція* означає володіння знаннями і досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки і права, в галузі професійного самовизначення. У цю компетенцію входять, наприклад, умінь аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої і суспільної вигоди, володіння етикою трудових і цивільних взаємин. Учень набуває мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності і функціональної письменності.

¹³⁴⁶ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56.

7. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки. Учень опановує способами діяльності у власних інтересах і можливостях, що знаходить вираження в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення і поведінки. До цієї компетенції відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, екологічна культура.

Як підкреслює В.В. Краєвський, "результатом спрямованості освіти на виконання зазначених вище цілей повинне бути *становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, такої, що поважає себе й інших, терпимої до представників інших культур і національностей, незалежної в думках і відкритої до іншої думки і несподіваної думки*. По-справжньому освічена людина може не тільки діяти усередині наявної соціальної структури, але і змінювати її"¹³⁴⁷.

Проблемне поле нашого дослідження потребує побудови шкал аналізу відповідних компетентностей у педагогів. На когнітивному рівні (**гносеології**) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки", на ціннісно-смысловому рівні (**аксіології**) – "стан психолого-педагогічної підготовки", а на дієво-практичному рівні (**праксеології**) – "стан методико-технологічної підготовки".

Представлена структура компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, повинна рефлексувати (системним чином корелювати) зі структурою ключових компетентностей людини взагалі. Ці компетентності реалізуються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження і суперпозиційного накладення, що нагадує фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту:



Рис. 8. Фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського

Відтак, фрактальний підхід дає можливість вчителю усвідомити багатомірність людської особистості, яка постає певною цілісністю (представленою когнітивним, емоційним, вольовим аспектами), диференціація котрою на окремі складові – це достатньо умовна, але необхідна теоретична процедура.

На підставі принципу фрактальності можна представити фрактальну структуру людини в контексті її властивостей. Ці якості, без сумніву, також є своєрідними *компетентностями універсального фахівця як людини* (громадянина, особистості і, власне, фахівця).



Рис. 9. Фрактальна структура людини в контексті її фундаментальних якостей

¹³⁴⁷ Краєвський В.В. Методологія педагогіки. – С. 56-58.

Особистість характеризується такою тріадою: *рефлексія* (самопізнання, творче мислення), *самодетермінація* (здатність до саморозвитку, самоосвіти) і *трансценденція* як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку. Саме трансценденція є головною умовою актуалізації людської особистості, яка вже за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу і буття в цілому. А з цього, у свою чергу, виникає акт трансценденції людини, вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як єдиним конструктом, створеним (відкритим) людство, що постає вільним від світу. Цей акт трансценденції реалізується людиною на основі парадоксального (творчого, багатозначного, фрактального) мислення, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всіх й усіляких мислимих і уявних форм буття.

Можна також говорити про три інстанції особистості: (1) особистість як відносно стійка сукупність інтраіндивідуальних якостей, до яких відносяться симптомокомплекси психічних властивостей, створюючих структури характеру, темпераменту та ін; (2) особистість як результат включеності в міжвидові зв'язки, як носій взаємин і взаємодій членів групи; (3) особистість як "ідеальна представленість" індивіда в життєдіяльності інших людей. Таким чином, особистість може бути осмислена трьома способами: інтраіндивідуально, інтеріндивідуально, метаіндивідуально, тобто як субстанція, функція і зовнішня представленість в інших. При інтраіндивідуальній атрібутації активності особистості виявляється у виході за рамки ситуативних вимог і ролевих розпоряджень, у феномені "наднормативної" активності; при інтеріндивідуальній атрібутації активності особистості реалізується у вчинках, соціальних актах. При метаіндивідуальній атрібутації – в тому, що Гегель назвав "діянням" як внеском індивіда в інших людей ¹³⁴⁸.

Громадянин характеризується тріадою якостей: *відповідальність* (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, що на психологічному рівні виражається в інтернальному локусі контролю), *альтруїзм* (афектно-перцептивна відкритість світові, що реалізується на рівні емпатії і розвиненої перцептивної повноти органів чуття), *любов* як здатність людини до інтеграції загальнолюдських (божественних) життєвих цінностей і світоглядів.

Фахівець характеризується наступною тріадою якостей: *воля* (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції), *креативність* як актуалізована здатність до творчої діяльності, і *свобода* (поведінкова лабільність, що реалізується за допомогою широкого соціально-ролевого репертуару).

Таким чином, ми одержали *дев'ять універсальних критеріїв універсального фахівця як самореалізованої людини*.

Важливим тут також є побудова гексаграмної класифікаційної структури професій, що ґрунтується на трикутнику суспільних форм освоєння дійсності (*гносеологія, аксіологія і праксеологія*). При цьому ця класифікація базується на задачно-цільовому підході (передбачає досягнення цілей за певних умов), тобто розглядає завдання, які повинні виконувати представники тих або інших професій відповідно до поставлених виробничих цілям. Задачно-цільовий підхід позбавляє нас від суперечностей, що виникають під час інтерпретації тих або інших професій у контексті їх професіографічних складових. *Наведемо приклади*.

Існує багато освітньо-кваліфікаційних визначень професії вчителя, що ґрунтуються на компетентністному, професіографічному та інших підходах. Вельми важко подати вичерпну характеристику вчителю як фахівцю й особистості, особливо за умови необхідності виокремити ключові параметри педагогічної професії. *Задачно-цільовий підхід* орієнтується на мету – найбільш швидкий розвиток учня у напрямі відповідного суспільного замовлення. Припустимо, нам потрібно навчити студентів англійської мови в рамках певного освітнього (професійного) стандарту. Подумки здійснимо експеримент. Візьмемо дві групи студентів і спрямуємо в них двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом деякого часу. Перший викладач – носій англійської мови (іноземець), який володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий – людина, що не володіє англійською мовою, але добре уміє мотивувати студентів до тієї або іншої діяльності. Якщо перший викладач працював зі студентами протягом місяця, то другий – всього п'ять хвилин. Через місяць студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався іноземець) (це реальний експеримент чи тільки подумки?). Пояснити цей парадокс нам допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта. Другий учитель за п'ять хвилин зміг мотивувати студентів на навчальну діяльність, і це привело до того, що студенти займалися англійською мовою кожен вільну хвилину свого життя. Виникає питання, невже головним у професії вчителя – є здатність до мотивації?

Ще один приклад: професія математика вимагає від нього знання не менш ніж 5 тис. математичних конструктів (понять, формул та ін.), що надає йому можливість ефективно виконувати поставлені перед ним професійні завдання. Але як бути з так званим диво-лічильником – людиною, що знаходиться на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміє навіть читати), але здатна виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера?

¹³⁴⁸ Психологія розвиваючоїся людини / Под ред. А.В. Петровського. – М.: Педагогіка, 1987. – 240 с. – С. 18.

Останній приклад. Головною професійною якістю традиційного вантажника є його м'язова сила. А як бути із паралізованим вантажником, прикутим до візка, який, однак, вміє піднімати предмети зусиллям волі?¹³⁴⁹

Покажемо *гексаграмну структуру професій, що ґрунтується на особливостях суспільних форм освоєння дійсності.*

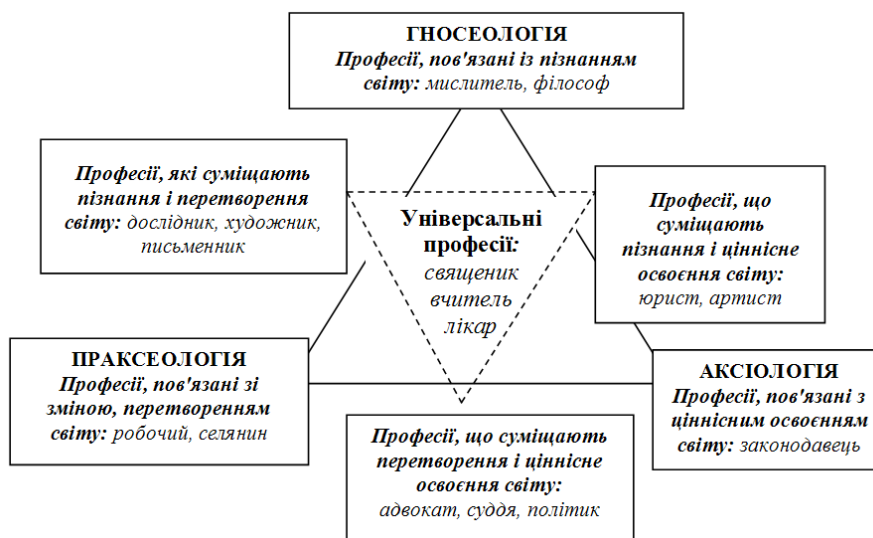


Рис. 10. Гексаграмна класифікація професій

Розміщення професій у гексаграмній структурі можна організувати на основі трьох шкал, на яких професії розташовуються. Три шкали утворюються відрізками, що сполучають три способи освоєння людиною світу в рамках *гносеології, праксеології і аксіології*:

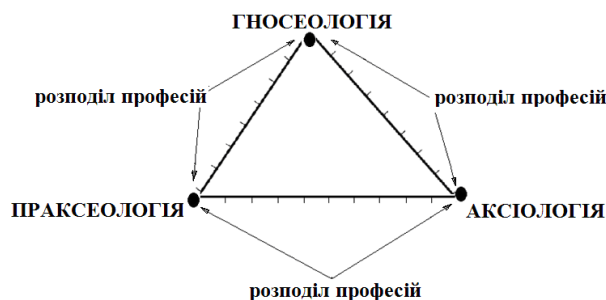


Рис. 11. Шкальована класифікація професій

Відтак, однією з головних тенденцій сучасного світу є поновлення знань та спрямованість на творчий характер опанування знаннями, що значно підвищує вимоги до сучасного фахівця, які визначені у відповідних директивних документах та ґрунтується на особистісно-орієнтованій парадигмі освіти. Тому одним із наріжних завдань сучасної системи вищої освіти є її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які орієнтуються на формування професійно компетентної, творчої особистості.

Професійна компетентність є якістю особистості майбутнього фахівця та характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження людини у котрі виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Відповідно, професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окресленими функціональними особливостями його фаху, спостерігається певний відхід від тенденції у процесі формування вузького спеціаліста та виявляється потреба у розвитку *багатпрофільного фахівця*, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти спеціаліста.

¹³⁴⁹ Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Совамино, 1990; Николаева В. Н., Пушкин В. Н. К вопросу об информационном взаимодействии изолированных систем без передачи энергии // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психознергетики. – М.: НТГО, 1980.

Важливим результатом нашого дослідження є також і **концепція якості професійної освіти в контексті компетентнісного підходу**, яка орієнтується на мету професійного розвитку – становлення сучасного фахівця як цілісної особистості. Розглянемо головні аспекти концепції визначення якості професійної освіти.

(1) В освітніх документах України 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 динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Знання набувають рис універсальності, цілісності та творчого змісту за умови отримання додаткової образної, графічної репрезентації, виходу на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Зазначений процес насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формуванні у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування, 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). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. 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.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. Відповідно, доцільним можна вважати оцінювання якості професійної освіти за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців.

(2) Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно виражених життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для подолання зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки був спроможний постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення.

Цей висновок веде за собою й інші концептуальні положення, відповідно до яких не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані й передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення.

Відтак, оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних ЗУНів має орієнтуватися не таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка б урахувала здатність студента використовувати ЗУН у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у процесі формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

(3) Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом "*талант – це сума талантів та здібностей*", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

При цьому ми спираємося на положення: здібність 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, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому.

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.

РУХ

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*).

ЗВ'ЯЗОК

1. Джерела (джерельні чинники) розвитку особистості

1) *Загальноматеріальне 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 результату¹³⁵⁰, 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 – ідеально¹³⁵¹. 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 причину¹³⁵². Як пише Д. Бом, квантова теорія вказує, що реальність являє собою неділиме ціле, де все взаємопов'язано на глибинному рівні за межами звичайних границь часу і простору; це дозволяє говорити про існування деякого "імпліцитного" (прихованого) порядку, з якого народжується "експліцитний" (явний) порядок – саме із згортання та розгортання цих порядків народжується розмаїття явищ квантового світу, що дає підстави для теорії "голографічного Всесвіту" К. Прибрама.

¹³⁵⁰ Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с. – С. 133.

¹³⁵¹ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 113.

¹³⁵² 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.; Акимов А.Е. Эвристическое обсуждение проблемы поиска новых дальностей. EGS-концепции. / А.Е. Акимов. – М., 1991, препринт № 7 МНТЦ ВЕНТ. – 68 с.; 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.; Акимов А.Е. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологии / А.Е. Акимов, В.П. Финюгеев. – М.: НТЦ Информатика, 1996. – 68 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.

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 Всесвіту¹³⁵³.

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 тіла після пересадження у голову розвивалися в око¹³⁵⁴. "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"¹³⁵⁵.

5) *Соціальне джерело*, яке пов'язане із функціонуванням соціоприродних механізмів існування людини, що відображаються на рівні таких соціоприродних феноменів, як, наприклад, соціальна психіка етносів (О.А. Донченко), пасіонарність (Л.М. Гумільов), колективне безсвідоме й його архетипи (К. Юнг) та інших теоретичних конструктів.

6) *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 реалізовується в рамках формуючих соціально-інформаційних середовищ (сім'я, школа та ін.) – навчання, виховання, освіта.

Зазначені підходи виявляє фрактально-голограмну основу розглянутих джерел та актуалізує завдання побудови **ефективного соціально-педагогічного середовища**. Зрозуміло, що таке середовище постає лише однією ланкою цілісної системи діалектичним чином пов'язаних середовищ, які ми розглядали. При цьому, градація середовищ та їх якісний опис залежить як від рівня аналізу зазначеної проблеми (тобто від рівня теоретичного узагальнення та абстрагування), так і від методологічного підґрунтя такого аналізу.

Застосування системно-синергетичної методології до аналізу цієї проблематики дозволяє сформулювати деякі принципово нові висновки щодо зазначеного завдання. Перш за все, середовищем традиційно вважається специфічний простір, який оточує об'єкт і в якому цей об'єкт існує. Системно-синергетична методологія дозволяє дійти висновку, що середовищний підхід має враховувати фрактально-голограмну будову Всесвіту, яка, у відомому сенсі, нівелює межі між середовищами та

¹³⁵³ 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.

¹³⁵⁴ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.; Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с. – С. 34.; Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Пер. с англ. / Хакен Г. – М.: Мир, 1991. – 240 с.

¹³⁵⁵ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

об'єктами середовищ, при цьому середовища можуть розумітися відкритими дисипативними системами, що перебувають у стані фрактально-голограмної суперпозиції. Цей висновок ілюструється містичним уявленням Східної філософії про Всесвіт як *"парадоксальну Башту"*:

*"Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням 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"*¹³⁵⁶.

Такий підхід 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 і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елементу із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всему", "немає ні малого, ані великого".

При цьому, у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що випливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (парадокс *"Спостерігач"*), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини (*"Спостерігач"*) світу.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – 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-логічній "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). 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) та координується непричинними несиловими, імплікативними (логічними) зв'язками, що співвідносяться 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-голограмна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічні непричинні зв'язки*, 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.

Важливим є також і середовище, яке отримав назву *"універсальний семантичний простір Усесвіту"*. Концепція універсального семантичного простору (яка відповідає орієнтальному уявленню про *"хроніки Акаші"*), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, засвідчує, що *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*¹³⁵⁷.

¹³⁵⁶ Капра Ф. Дао фізики / Ф.Капра. – СПб.: Оріс, 1994. – 304 с. - С. 267.

¹³⁵⁷ Налімов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налімов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.; Налімов В.В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 6. – С. 111–122.; Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – 304 с.; Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.; Налімов В.В. Искусение Святой Руси. На грани третьего тысячелетия / В.В. Налімов. – Томск-М.: Водолей, 2002. – 280 с.; Налімов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутьи / В.В. Налімов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.; Налімов В.В. О возможности метафорического использования математических представлений в психологии / В.В. Налімов // Психологический журнал. – Т. 2. – 1981. – № 3. – С. 39–47.; Налімов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина. – М.: Мир идей, Акрон, 1995.

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"¹³⁵⁸. 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"¹³⁵⁹.

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 синергетичний розвиток одночасно трьох складових, які щільно діалектичним чином взаємопов'язані:

1) особистості як суб'єкта мислення (*гносеологічна мета*: формування мислячої істоти як суб'єкта, здатного до рефлексії та володіючого "Я", яке як принцип самосвідомості реалізується у процесі розвитку абстрактно-логічного мислення; загалом, це – формування суб'єкта, спроможного пізнавати світ – відповідає такому елементу універсального пояснювального опронципу, як *рух*);

2) громадянина як суб'єкта цінностей, члена суспільства, котрий усвідомлює за допомогою *системи цінностей* свої права і обов'язки (*аксіологічна мета*: формування громадянина як суспільної цінності, що відповідає такому елементу універсального пояснювального принципу, як *зв'язок* тріадної пояснювальної моделі);

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

Зазначене вище дозволяє побудувати фрактальну структуру людини в контексті її властивостей та освітньої мети, що спрямована на розвиток гармонійної *особистості*, компетентного *фахівця* та відповідального *громадянина*.



Рис. 12. Фрактальна структура людини в контексті її властивостей

– 432 с.; Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

¹³⁵⁸ Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.

¹³⁵⁹ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4-5.

Проведений аналіз дозволяє з'ясувати деякі **суттєві системно-фрактальні детермінанти формування синергетичної парадигми педагогіки**. 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 ¹³⁶⁰) 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 ¹³⁶¹.

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 ¹³⁶², 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.

¹³⁶⁰ 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. – С. 70-75.; Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с. – С. 46.

¹³⁶¹ Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с. – С. 52-55.

¹³⁶² 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.

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 розумітися 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 площа** 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. Краєвський, І. Лернер); факт наявності постійного і необхідного зв'язку між явищами

(І. Підласий) тощо"¹³⁶³. 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. Підласим¹³⁶⁴ **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 вмінь 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 учнів¹³⁶⁵.

Узагальнення педагогічних законів дозволило В.С. Воробйову виділити п'ять критеріїв їх класифікації¹³⁶⁶: *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).

¹³⁶³ Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с. – С. 198-199.

¹³⁶⁴ Підласий І.П. Педагогіка : в 3 кн. Кн.2. Теорія і технології обучения / І.П.Підласий. – 2-е изд., испр. и доп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 574 с.

¹³⁶⁵ Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті. – С. 196-197.

¹³⁶⁶ 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.

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, реципрокність (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 чогось 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.

Теорія і практика особистісного підходу знаходить висвітлення у дослідженнях таких відомих психологів, як К.О.Альбуханової-Славської, О.Г.Асмолова, В.В.Давидова, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, В.В.Століна, І.С.Якиманської та інших. У 70 – 90-тих роках питання необхідності використання особистісного підходу в психології та педагогіці неодноразово піднімалися у працях І.Д.Беха, І.С.Кона, А.В.Петровського, В.О.Сухомлинського, Б.О.Феодоришина та ін. На сучасному етапі розвитку світова наука пов'язує з розробкою зазначеного підходу праці таких зарубіжних учених, як К.Гольдштейн, А.Маслоу, Дж.Олпорт, К.Роджерс, Р.Мей, Е.Фром, К.Хорні, В.Франкл, Р.Бернс та інших, а також вітчизняних – Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Бех, І.А.Зязюн та ін.

Загалом, особистісно орієнтований підхід розглядається як наріжний психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуально-теоретико-методологічних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують глибинне і цілісне розуміння, пізнання особистості всіх учасників навчально-виховного процесу. При цьому у контексті гуманістичного виховання та гуманізації відносин всіх суб'єктів освітнього процесу його можна характеризувати послідовним ставленням педагога до особистості вихованця як відповідального суб'єкта власного розвитку. Відтак, зазначений підхід є базовою ціннісною орієнтацією педагога на розвиток особистості вихованця, що зумовлює стратегію навчально-виховної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин.

У зв'язку і комплексним характером особистісного підходу науковці розробляють шляхи реалізації педагогічного впливу шляхом переходу до особистісного підходу від інших підходів: "особистісно-соціально-діяльнісного підходу" (О.В.Барабанщиков і М.Ф.Феденко), "принципу діяльнісно-особистісного підходу" (В.І.Андрєєв), "особистісно-діяльнісного підходу" (І.О.Зимня), "системного особистісно-діяльнісного підходу" (Л.М.Деркач), "індивідуально-особистісного підходу" (О.Я.Савченко). При цьому особистісно-діяльнісний підхід (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Н.Ф.Талізін) передбачає засвоєння змісту історичного досвіду людей не прямим шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі її власної активності, спрямованості на предмети і явища оточуючого світу, кристалізовані розвитком людської культури.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ. "брати участь") ґрунтується на теорії партисипативності, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. XX 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 щільної 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 широку тимчасову перспективу щодо радісних змін свого життя¹³⁶⁷.

III. 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, наратив, 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 наративному сенсі) його описати. Головними характеристиками наративного 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 дослідника¹³⁶⁸.

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

¹³⁶⁷ 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.

¹³⁶⁸ Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С.42–45.

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 функцій¹³⁶⁹.

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.

¹³⁶⁹ Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с. – С. 30.



Рис. 13. Фрактально-голограмна структура наукових підходів

Велике значення має і тріадний характер **механізмів психологічного захисту**. Феномен психологічного захисту, виступаючий фундаментальним регулятором соціально-особистісної активності людини, пов'язаний із зміною системи внутрішніх цінностей людини, спрямованої на зниження рівня суб'єктивної значущості відповідного переживання з тим, щоб звести до мінімуму психологічно травмуючі моменти. Р. М. Грановська вважає, що функції психологічного захисту за своєю суттю суперечливі: з одного боку, вони сприяють адаптації людини до власного внутрішнього світу, але при цьому, з іншого, – можуть погіршити пристосованість до зовнішнього соціального середовища. У психології відомий ефект незавершеної дії, який полягає в тому, що будь-яка перешкода веде до переривання дії до тих пір, поки перешкода не буде подолана або людина не відмовиться від його подолання. У працях з проблем психологічного захисту показано, що незавершені дії формують тенденцію до їх завершення, при цьому, якщо пряме завершення неможливе, людина починає здійснювати заміщаючі дії. Таким чином, механізми психологічного захисту можна розуміти і як спеціалізовані форми заміщаючих дій. Розглянемо в короткому викладі механізми психологічного захисту¹³⁷⁰, які ми, з метою їх структуралізації за фрактальним принципом, диференціювали на шість груп.

(1)

Заперечення – заперечується інформація, яка виступає стресовим чинником, її ігнорування, уникнення – контроль і обмеження інформації про джерело лякаючої психологічної дії або в спотворене сприйняття подібної дії, його наявності або характеру.

Витіснення (репресія, придушення) – інформація забувається, витісняється.

Ізоляція (відчуження) – негативні ("неналежні") емоції блокуються свідомістю, тобто це видалення емоційної складової того, що відбувається, із свідомості.

Регресія (соматизація) – повернення в минуле, в якому травмуюча проблема втрачає свій стресовий потенціал.

Реактивність – трансформація ненависті в любов і навпаки, відчуття щодо звинувачення інших у відчуття щодо самозвинувачування, захист від заборонених імпульсів за допомогою вираження в поведінці і думках протилежних спонук.

¹³⁷⁰ Безносюк Е.В., Соколова Е.Д. Механизмы психологической защиты // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1997. – Т. 97. – № 2. – С. 44-48.; Блюм Дж. Психоаналитические теории личности / Пер. с англ., вступ. ст. А.Б. Хавина. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 222 с.; Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1988. – 565 с.; Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: Психологические механизмы. – СПб.: Знание, Свет, 1999. – 352 с.; С.А. Зелінський, <http://psyfactor.org/lib/zelinski2-06.htm>; Мак Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе»: Независимая фирма "Класс"; Москва; 2007. – 244 с.

Опір – наполегливий і послідовний опір індивіда негативним небажаним явищам.

Зворотний процес, який вивільняє імпульси даної групи захисних механізмів і одночасно є чинником їх цілісності, – це **відреагування** (розрядка), яке передбачає реалізацію витиснених станів.

(2)

Раціоналізація – помилкове “розумне” пояснення власних ірраціональних і несвідомих ідей, бажань, вчинків, які насправді викликані причинами, визнання яких загрожувало б втратою самоповаги.

Інтелектуалізація – прагнення контролювати емоції і імпульси на основі раціональної інтерпретації ситуації.

Моралізація – пошук способу переконати себе в моральній необхідності того, що відбувається.

Розщеплювання (компаратменталізація, роздільне мислення) – розрив між думками і емоціями (добре – погано)

Анулювання (ритуалізація, відшкодування) – знищення небажаних думок, дій. Це також і несвідома спроба “відмінити” ефект негативної події шляхом створення якоїсь позитивної події.

Обмеження діяльності, яка не надає самоповаги і самоствердження.

Зворотний процес, який вивільняє імпульси даної групи захисних механізмів і одночасно є чинником їх цілісності, – це **медитація**, в якій з’єднується ментальний і емоційний зміст поведінки.

(3)

Проекція – перенесення на інших своїх відчуттів.

Ідентифікація – перенесення себе на інший об’єкт.

Інтроєкція – перенесення на себе рис інших людей.

Заміщення (сублімація, компенсація) – перенесення дій (потенціалу) на інший об’єкт

Зсув (заміщення) – перемикання уваги, в побутовому сенсі “пошук цапа відбуйла”.

Реверсія – поворот поведінкового сценарію в інший бік.

Зворотний процес, який вивільняє імпульси даної групи захисних механізмів і одночасно є чинником їх цілісності, – це **сексуалізація**, а точніше, інстинктуалізація. Деякі автори включають сексуалізацію в концепцію відреагування, проте доцільно представити її окремо, оскільки сексуалізація можлива без відреагування зовні (процес, який точніше можна було б назвати еротизацією), крім того поняття з таким загальним і цікавим сенсом заслуговує особливої уваги.

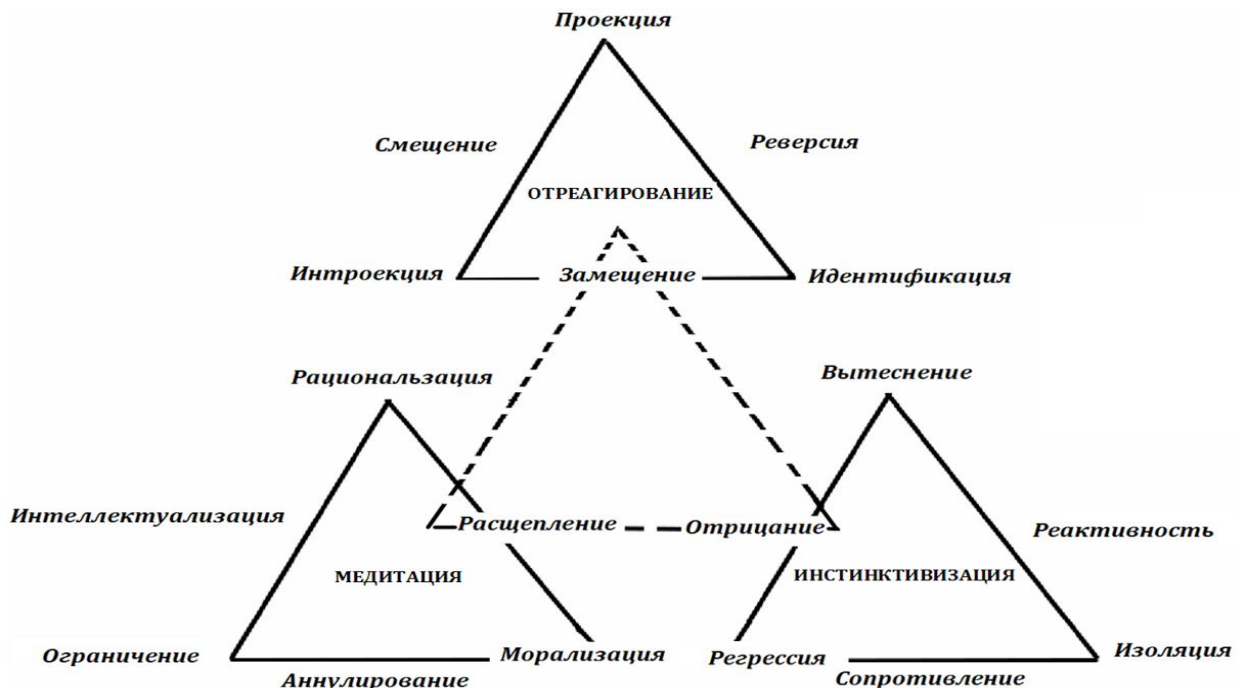


Рис. 14 Гексаграммно-фрактальна схема вісімнадцяти механізмів психологічного захисту

Фрактальні основи педагогіки реалізовано на загальнонауковому рівні. Так, Н. Вінер у книзі “Кібернетика” описав процедуру математичного аналізу енцефалограм людського мозку, що показав: на частоті альфа-ритму (близько 9–10 коливань за секунду) має місце процес часової селекції, а сам альфа-ритм виконує функцію синхронізатора електроритміки мозку. Здогад Н. Вінера виявився вірним. З позиції аналізу нейрофізіологічної моделі мозку, обсяг пам’яті та інші характеристики перцептивних і когнітивних процесів є “функцією параметрів частот біоелектричної активності у діапазоні альфа-

ритму”¹³⁷¹. При цьому “сприйняття короткочасних сенсорних стимулів залежить від фази хвилі ЕЕГ, на яку припадає момент збудження”¹³⁷². Тобто динамічні характеристики хвилі, про які ми писали, впливають на психічні процеси людини. Існують дослідження, які показують, що пам’ять людини базується на фундаменті альфа-ритмічних процесів, які реалізуються за законом гармонічного коливання. При цьому, як довів Дж. Ципф, ранжировані частоти слів в досліджених ним уривках художніх творів співвідносяться саме як члени гармонічного ряду¹³⁷³. Наша десяткова система числення також впливає з даної обставини. Наведемо й такий факт. Якщо поставити за “рангом” ряд рудних родовищ (у порядку зменшення в них корисних копалин), то добуток запасів цих копалин на їх порядковий номер у ранговому ряду є постійною величиною¹³⁷⁴. Існує біологічний закон “10 відсотків”, коли близько 10 % особин кожного виду можна з’їсти, не спричинив шкоди цьому виду. Виникає піраміда живих істот, які розподіляються згідно до “рангів харчування”¹³⁷⁵, що формує гармонічний ряд, який відповідає закону Ципфа. Треба сказати й те, що хімічні елементи в Періодичній системі з парними порядковими номерами складають близько 87–90 % маси земної кори, а з непарними – близько 10–13 % . Тобто кожний десятий елемент Періодичної системи виявляється непарним, що нагадує нам гармонічний ряд. Таким чином, елементи як в теоретичному, так і практичному відношенні розташовуються згідно з певною нумерологічною закономірністю. Крім того, якщо вишикувати “за рангом” (тобто за порядком убудування в них руди) ряд рудних родовищ, то добуток запасів родовища на його номер в ранговому ряду є величиною постійною. Треба відмітити, що, як свідчать дослідження психіки людини, структуралізація інформації здійснюється через вісім циклів у межах одиниці часу; окрім того, людина може запам’ятовувати 5–9 інформаційних елементів одночасно¹³⁷⁶.

Альфари́тмічні коливання ми знаходимо в таких явищах: професор Рорахер встановив, що людське тіло неперервно виробляє мікрівібраційні рухи, частота яких у здорової людини складає 7–13 Гц¹³⁷⁷. Крім того, дослідження Н.Тесли показали, що частота натуральних пульсацій електричного (геомагнітного) поля нашої планети дорівнює 7,5 Гц¹³⁷⁸.

Щодо “сакральності” числа 7-9, що виявляється у багатьох структурах, то це знаходить пояснення у **моделі хвилі** (рис. 2.40 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. Це узгоджується з психологічною закономірністю запам’ятовування інформації, яке передбачає принцип “7 плюс чи мінус два”¹³⁷⁹.

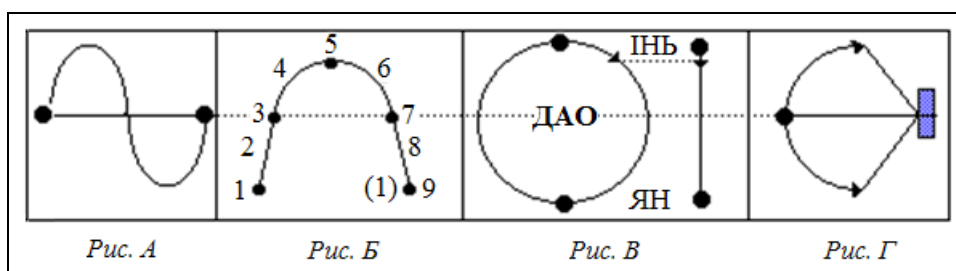


Рис. (А, Б, В, Г) Модель хвилі

На рис. А та Б подані діахронічні конфігурації синусоїди. На рис. В – синхронічна (циклічна) конфігурація, що знаходить відображення у китайській нумерології. Зображення на рис. 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 *Raіo*

¹³⁷¹ Князева Т. С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска // Психологический журнал. – Т. 14, № 4, 1993. – С. 57–69. ; Маркина А.В., Мальцева И. В., Лебедь А. И. Связь параметров альфа-ритма с объемом кратковременной памяти // Психологический журнал, т 16, № 2, 1995. – С. 128.

¹³⁷² Салтыков А. Б., Ильин В. И., Дронов А. А. Влияние неосознаваемой ритмической стимуляции на когнитивную деятельность // Психологический журнал. – Т. 14, № 5, 1993. – С. 42–47.

¹³⁷³ Лебедев А. Н. Циклические коды памяти // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 106–116.

¹³⁷⁴ Числа и геология // Знание – сила. – 1989. – № 7. – С. 23–24.

¹³⁷⁵ Красилов В. Сложности жизни // Знание – сила. – 1986. – № 4.; Красилов В.А. Нерешенные проблемы теории эволюции. Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1986. – 140 с.

¹³⁷⁶ Магазанник В. Д. Структурирование информации человеком при принятии решения // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 90–102. ; 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.

¹³⁷⁷ Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с. – С. 47.

¹³⁷⁸ Фролов А. В. Свободная энергия // Рукопись в интернете, октябрь, 1995.

¹³⁷⁹ Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два / Дж. А. Миллер // Психология памяти. – М.: Че Ро. 2000. – С. 564–582.

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 протилежностей¹³⁸⁰. Принцип *Ян-Інь* відображає подібні дуальні принципи, числові закономірності яких описуються модульором Корбуз'є-Шмелєва¹³⁸¹. Експериментально, як і логіко-математичним чином доведено, що у будь-якій системі повинно існувати два різновидних центри: один жорсткий, силовий (енергетичний), сумісний з геометричним центром системи, та другий, – “пливаючий”, рухомий, більш “оречевлений” центр системи, який інтерпретується як “ядро” системи¹³⁸². Таким чином, тут маємо принцип відображення світу дуальним чином за допомогою парних категорій, що вперше найбільш чітко був використаний піфагорійцями¹³⁸³.

Отже, будь-яка система складається з двох початків – внутрішнього та зовнішнього. Внутрішнє (“Інь”) співвідноситься з речовиною; через внутрішню систему виявляється цілісно-ізолюваною сутністю. Зовнішнє (“Ян”) співвідноситься з формою, котра, як вважають деякі дослідники, реалізується як польова сутність¹³⁸⁴. 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 впливає із взаємодії сил світла та темряви, напруги та піддатливості”¹³⁸⁵, 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).

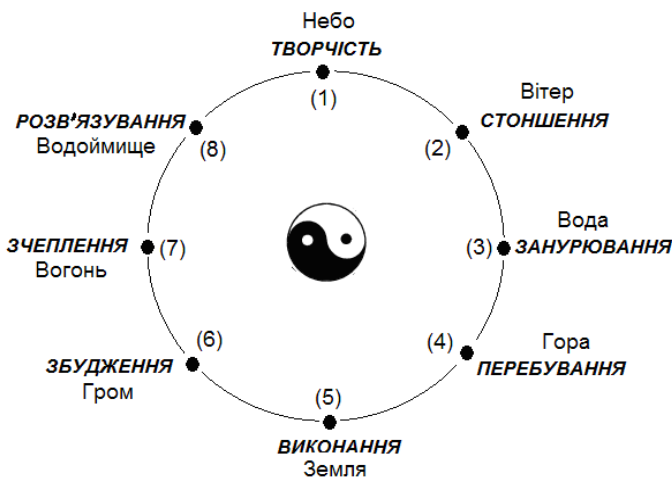


Рис. 15. Елементарна схема правильного порядку розвитку космосу

Динамічна єдність полярних основ у ДАО може бути подана в схемі колообігу Інь та Ян (рис. 2.40 В): “Уявімо собі, що по колу рухається куля. Її рух у проекції на екран набуває характеру коливання між

¹³⁸⁰ Шуцкий Ю.К. Китайская классическая “Книга Перемен” / Ю.К. Шуцкий. – М., 1960. – 424 с.; СПб.: Алетея, 1993. – 474 с.

¹³⁸¹ Шмелев И. П. Канон. Ритм, пропорция, гармония / И.П. Шмелев // Архитектура СССР. – 1979. – № 2. – С. 36–40.; Шмелев И.П. Золотая симфония (кто такой Хеси-Ра?) / И.П. Шмелев // Проблемы русской и зарубежной архитектуры. – Л., 1988. – С. 75–91.; Шмелев И.П. Солнце мертвых: Эпогея / И.П. Шмелев. – М.: Скифы, 1991. – 208 с.; Шмелев И.П. Феномен Древнего Египта / И.П. Шмелев. – Минск, 1993. – 64 с.; Шмелев И.П. Феномен структурной гармонии среды / И.П. Шмелев // Психология и архитектура, ч. 1 / И.П. Шмелев. – Таллин, 1983. – С. 176–180.

¹³⁸² Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с. – С. 64.

¹³⁸³ Урманцев Ю.А. Золотое сечение / Ю.А. Урманцев // Природа. – 1968. – № 11. – С. 33–40.; Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления / Ю. А. Урманцев. – Пушкино, 1988. – 79 с.

¹³⁸⁴ 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.

¹³⁸⁵ Шуцкий Ю.К. Китайская классическая “Книга Перемен” / Ю.К. Шуцкий. – М., 1960. – 424 с.; СПб.: Алетея, 1993. – 474 с. – С. 47.

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"¹³⁸⁶. 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).

Даний циклічний рух світових стихій (фундаментальних станів універсуму) можна показати на схемі розгортання хвилі (рис. 2.40 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. 2.40 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. Менделєєва¹³⁸⁷, що фіксується у так званому **"головному законі періодичності"**, згідно з яким "періодичний повтор, подібність та резонанс у природі завжди виникає на восьмій хвилі"¹³⁸⁸) 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.

Отже, можна говорити й про **розвиток елементів в Періодичній системі Д.І. Менделєєва**¹³⁸⁹, 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 синергетику. З елемента № 93 періодична система виявляє флуктуаційну природу, тобто зі стану рівноважної замкнутої системи вона переходить до стану відкритих невідновлених 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 невідновлений порядок. Тут можна говорити про схему розвитку елементів на основі розгляду відомих принципів розподілу електронів у атомах (принцип Паулі, принцип мінімального запасу енергії). Можна побудувати спіральне зображення кожного періоду (з

¹³⁸⁶ Капра Ф. Дао фізики / Ф. Капра. – СПб.: Оріс, 1994. – 304 с. – С. 123-124.

¹³⁸⁷ Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 9–27.; 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.

¹³⁸⁸ Ельцин М.С. Периодическая система элементов слова / М.С. Ельцин // Путь к себе. – 1991. – № 13. – С. 15–22.

¹³⁸⁹ Булгакова Н. Періодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем / Н. Булгакова // Біологія і хімія у школі. – 2000. – № 4. – С. 14–16.

першого до дев'ятого). Тут видно, що частина передбачуваних елементів восьмого і дев'ятого періодів розташовані немов би у “середині” системи. 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 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'єктів¹³⁹⁰ і яку можна відобразити на циклоїді періодичної системи хімічних елементів у рівноважно-нерівноважному стані.

На графічному зображенні періодичної системи видно хід кривої антиелементів у зворотній, дзеркальний бік від реальних елементів і перетин нею сьомого і п'ятого періодів. Треба сказати, що коректність побудови циклоїди підтверджується послідовністю Фейгенбаума¹³⁹¹, 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 частоті періодичної 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”. 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 М'юбіуса.

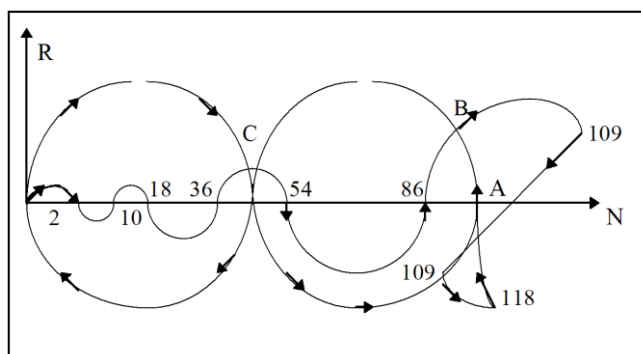


Рис. 16. Циклоїда періодичної системи хімічних елементів у рівноважно-нерівноважному стані¹³⁹².

Циклоїдне зображення періодичної системи з 218 елементів дає змогу уявити механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту у процесі переходу зі стану рівноваги до нерівноважного стану за умов збереження цілісності, синхронності та гармонії системи:

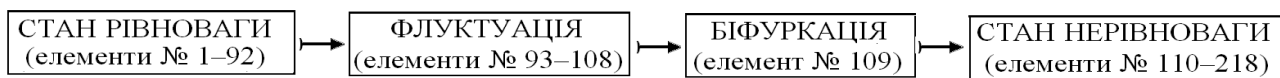


Рис. 17. Механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту¹³⁹³

Система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, що здатні самоорганізовуватися. Вона описується принципом “золотих чисел”¹³⁹⁴. Тут виявляється логіка внутрішнього зв'язку синергетичної та кібернетичної концепцій явища самоорганізації у природи, 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, відроза, 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, лютість; 5) мужність; 6) страх;

¹³⁹⁰ Арнольд В.И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

¹³⁹¹ Фейгенбаум М. Универсальность в поведении нелинейных систем / М. Фейгенбаум // Успехи физических наук. – 1983. – Т. 141. – Вып. 4. – С. 343–374.

¹³⁹² Булгакова Н. Периодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем. – С. 14–16.

¹³⁹³ Булгакова Н. Периодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем. – С. 14–16.

¹³⁹⁴ Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО “Анатолия”, 1998. – 488 с.

7) відроза; 8) подив, одкровення; 9) спокій, що веде до зречення від світу ¹³⁹⁵. 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. 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, риторики, діалектики (так звані "тривіум" – три шляхи знань, чи перша ступінь навчання) та арифметики, геометрії, астрономії, музики (так звані "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 ¹³⁹⁶. 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. Монтессорі 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 ¹³⁹⁷.

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 ¹³⁹⁸. 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": *проблему, метод, результат*. Кількість і якість проблемних ситуацій задаються математичними закономірностями, а саме: "+" – присутність

¹³⁹⁵ Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с. – С. 125.

¹³⁹⁶ Драйден Гордон Революція в навчання / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с. – С. 120.

¹³⁹⁷ Там само. – 542 с.

¹³⁹⁸ Лосев А.Ф. Типы отрицания / А.Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М., Политиздат, 1983. – С. 149–170.

ознаки, "-" – її відсутність. Комбінаторне поєднання наявності та відсутності вказаних трьох характерних ознак задає вісім проблемних ситуацій ¹³⁹⁹. Проблема в цілому зводиться до наступних "питань": "чи сформульована проблема?", "чи наявний метод її вирішення?", "що варто вважати вирішенням проблеми?". Перші чотири ситуації експлікують так звані явні проблеми, решта – неявні проблеми.

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:

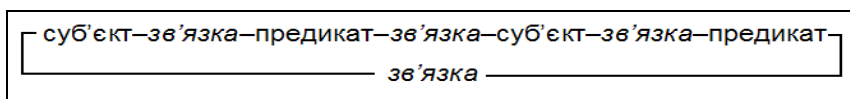


Рис. 18. Структура судження відношення

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* ¹⁴⁰⁰.

¹³⁹⁹ Івин А.А. Искусство правильно мыслить : Кн. для учащихся ст. классов / А.А. Ивин. – М.: Просвещение, 1990. – 240 с. – С. 154-179.; 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.

¹⁴⁰⁰ Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П.Беспалько. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1977. – 357 с. – 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 заздалегідь 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 управління¹⁴⁰¹.

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 вивчені¹⁴⁰².

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.

¹⁴⁰¹ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 84.

¹⁴⁰² Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка. – С. 84.

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'єкт¹⁴⁰³.

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 полюсів¹⁴⁰⁴.

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 характеризуює 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 стратегії пізнання дійсності.

Закритий – відкритий матеріал – відноситься до використання принципу амбівалентності, відображеної в гербартовській і постгербартовській педагогіці і полягає у вирішенні 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 педагогіки¹⁴⁰⁵.

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 закриті – закриті – закриті.
2. Творчі операції, матеріал закритий, спосіб алгоритмічний; завдання відкриті – закриті – закриті.

¹⁴⁰³ 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. – С. 74-75.

¹⁴⁰⁴ 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.

¹⁴⁰⁵ Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів. – С. 105-106.

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, відкрите, відкрите.
8. Творчі операції, матеріал відкритий, спосіб евристичний – завдання відкрите, відкрите, відкрите.

Як пише В. Сітарська, в умовах використання восьми інтегрованих 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 інтегрованих шкільних завдань.

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.

УЗАГАЛЬНЕНА ТАБЛИЦЯ ВІДПОВІДНОСТІ ОСОБИСТІСНО-СУСПІЛЬНИХ ФЕНОМЕНІВ

Функції культури за Є.В. Соколовим	Суб'єкти суспільної реальності, які складають структуру людини	Періодизація життя людини за Е. Еріксоном	Якості особистості та компетентності, обґрунтовані Г.К. Селівко	Виміри життєдіяльності людини	Типи міжособистісних стосунків за Т. Лірі	Види мистецтв
(1) Нормативна функція	Суб'єкт мислення	Дитинство, <u>базова довіра до світу</u>	Сфера етичних якостей – моральна компетентність	Вимір "Я" людини	Покірно-сором'язливий	Живопис-скульптура
(2) Функція захисту	Патріотичний суб'єкт	Ранній вік, <u>автономія</u>	Сфера фізичного розвитку – соціальна компетентність	Вимір потребний	Надовірливо-скептичний	Музика
(3) Сигніфікативна функція	Громадянин як суб'єкт суспільних цінностей	Вік гри, <u>ініціативність</u>	Способи розумових дій – математична компетентність	Вимір синестезії	Прямолінійно-агресивний	Танок
(4) Функція накопичення та збереження інформації	Суб'єкт культури	Шкільний вік, <u>досягнення</u>	Сфера знань, умінь, навичок – інформаційна компетентність	Вимір духовності	Незалежно-домінуючий	Архітектура орнамент
(5) Функція освоєння та перетворення світу	Фахівець як суб'єкт діяльності	Підлітковий вік, <u>ідентичність</u>	Сфера дієво-практичних якостей – продуктивна компетентність	Вимір вольовий	Владно-лідеруючий	Прикладне мистецтво-дизайн
(6) Комунікативна функція	Суб'єкт історії	Молодість, <u>інтимність</u>	Сфера естетичних якостей – комунікативна компетентність	Вимір душевності	Відповідально-великодушний	Драматичне мистецтво
(7) Функція проективної розрядки	Людина взагалі	Зрілість, <u>творчість</u>	Сфера творчих якостей – автономізаційна компетентність – уміння саморозвитку, самовизначення, самоосвіти	Вимір емпатії	Співпрацюючий конвенційний	Пісенна творчість
(8) Х-функція (телеологічна функція)	Х-суб'єкт	Старість, <u>інтеграція</u>	Самокерувальний механізм особистості	Вимір любові	Залежно-слухняний	Мистецтво слова

Фрактальний підхід до аналізу феноменів педагогічної дійсності дозволяє побудувати всезагальну схему сутностей Всесвіту:

ВСЕЗАГАЛЬНА СХЕМА СУТНОСТЕЙ СВІТУ

Соціо-природні сутності світу	СТРУКТУРНІ ВІДПОВІДНОСТІ СОЦІОПРИРОДНИХ СУТНОСТЕЙ СВІТУ							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Функції культури, за Є.В. Соколовим</i>	Нормативна функція	Функція захисту	Сигніфікативна функція	Функція накопичення та збереження інформації	Функція освоєння та перетворення світу	Комунікативна функція	Функція проєктивної розрядки	Х-функція (телеологічна функція)
<i>Суб'єкти суспільної реальності в структурі людини</i>	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	Х-суб'єкт
<i>Періодизація життя людини, за Е. Еріксоном</i>	<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
<i>Якості особистості та компетентності, обґрунтовані Г.К. Селевко</i>	<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>
<i>Виміри життєдіяльності людини</i>	Вимір "Я" людини	Потребовий	Вимір синестезії	Духовний	Вольовий	Вимір емпатії	Душевний	Вимір любові
<i>Типи міжособистісних стосунків, за Т. Лірі</i>	Покірносором'язливий	Надовірливо-скептичний	Прямолінійно-агресивний	Незалежно-домінуючий	Владно-лідуючий	Відповідально-великодушний	Співпрацюючий конвенційний	Залежно-слухняний
<i>Види мистецтва</i>	Живопис-скульптура	Музика	Танок	Архітектура, Орнамент	Прикладне мистецтво-дизайн	Драматичне мистецтво	Пісенна творчість	Мистецтво слова
<i>Психологічні категорії</i>	Чуття	Сприяття	Уявлення	Поняття	Судження	Умовивід	Світогляд	Абсолют
<i>Когнітивні категорії</i>	Предмет	Образ	Знак (символ)	Кількість	Якість (відношення)	Закономірність	Закон	Парадокс
<i>Форми суспільної свідомості</i>	Право	Релігія	Філософія	Наука	Мистецтво	Культура	Мораль	Політика
<i>Види діяльності</i>	Предметно маніпуляційна	Ритуальна	Ігрова	Навчальна	Трудова	Спілкувальна	Життєво-практична	Творчо-сенсо-медитативна
<i>Рівні розвитку людини</i>	Індивідуальний	Родовий	Колективний	Державно-патріотичний	Суспільно-етнічний	Культурно-історичний цивілізаційний	Космопланетарний	Особистісно-трансцендентний
<i>Етапи розвитку планетарних тіл</i>	Вакуумний вузол	Зародок	Комета	Астероїд	Планетарні тіла	Нормальний зірковий ряд	Вибухове розсіювання у вакуумі	Фізичний вакуум
<i>Форми та види буття матерії</i>	Речовина	Поле	Рух	Час	Простір	Матерія	Свідомість	Ніщо
<i>Рівні організації живої природи</i>	Квантово-електронний	Молекулярний	Клітинний	Тканинний	Організмений	Видовий	Біоценозичний	Біосферно-ноосферний

Аналіз педагогічної діяльності, який ми провели завдяки залученню універсального пояснювального триадного 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.

**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>
Фізичні параметри елементарних часток	Маса	Заряд	Спін
Три види матерії	Речовина	Фізичний вакуум	Поле
Три форми буття матерії	Час	Простір	Рух
Закони діалектики	Єдність і боротьба протилежностей	Заперечення заперечення	Перехід кількості в якість
Три фундаментальні форми організації реальності (О.Ф. Лосев)	Множинне	Ціле	Єдине
Всезагальні координації антропоморфного буття	Внутрішнє, "Я" як егоцентричне начало мислячої істоти	Границя між "Я" і "не-Я", внутрішнім і зовнішнім,	Зовнішнє, "не-Я"
Діалектика Гегеля: від потенції до актуальності через іншебуття	Потенція ("в-собі-буття", Логіка)	"Іншебуття" (Природа)	Актуальність ("для-себе-буття", Дух)
Генетична класифікація фундаментальних видів діяльності: від гри до творчості через працю	<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'єкт-ний 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)
Три елементи "креативної тріади"	Спосіб дії	Предмет дії	Результат дії
Фактори природної еволюції Ч. Дарвіна	Природний добір (взаємодія)	Спадковість (зв'язок)	Мінливість (рух)
Властивості нервової системи	Сила (взаємодія)	Урівноваженість (зв'язок)	Рухомість (рух)
Форми освоєння буття людиною	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
Знакова ситуація, за Г. Фреге	Десигнат (поняття про предмет, явище)	Знак	Денотат (предмет, явище)
Три елементи судження	Суб'єкт,	Зв'язка	Предикат
Фундаментальні теоретико-методологічні підходи до аналізу предметів і явищ світу	Функціональний	Структурний	Процесуальний
Аспекти методології системного дослідження (М.С. Каган)	Функціональний	Предметний	Історичний
Для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень	Взаємодії (Л. Берталанді)	Взаємозв'язку (Р. Акофф)	Порядку (В.М. Садовський)
Три потоки життя, за В.А. Енгельгардтом	Речовина	Інформація	Енергія
Три головні аспекти людини	Душа	Тіло	Дух
Людина, за Б.Г.Ананьєвим	Суб'єкт праці	Суб'єкт спілкування	Суб'єкт пізнання
Аспекти педагогіки	Навчання	Виховання	Освіта
Узагальнена компетенційна класифікація	Діяльність (взаємодія)	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія (зв'язок),	Суб'єкт-особистість (рух, розвиток)

Мотиви навчання	Професійні	Соціальні	Пізнавальні
<i>Трьохкільцева модель обдарованості Дж. Рензулі</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 природо-відповідності, посиленості, доступності, привабливості, багатифункціональності.	Істина (основа надійності) – ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості
<i>Компетентнісні вектори людини</i>	Компетентності, що стосуються діяльності людини	Компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми	Компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, суб'єкта життєдіяльності
<i>Три сфери життя людини як засади класифікації компетентностей І.О. Зимньої</i>	Діяльність	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія	Суб'єкт-особистість
<i>Три напрями осягнення буття і відповідні їм психічні структури</i>	Краса (діяльнісно-поведінкова)	Добро (ціннісно-світоглядна)	Істина (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. Селевко)</i>	Процесуально-діяльнісний	Формалізовано-описовий (дескриптивний)	Науковий
<i>Технологія саморозвитку особистості учня (А.А. Ухтомський, Г.К. Селевко), 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 трудових процесах (побутових, сільськогосподарських та ін.)	Вироблення складових компонентів трудових навичок у процесі гри (у тварин і людей)	Абстрактний метод школи, відокремлений від безпосередньої практики
<i>Дидактична система, що побудована на психологічному фундаменті та вміщує три психічні процеси, за К.Д. Ушинським</i>	Моторна реакція, тобто дія – рухи, міміка, мова, письмо, вчинки	Внутрішній перебіг процесів з використанням уяви, узагальнення, висновку й розуміння як їх синтезу	Сприймання в умовах безпосереднього пізнання
<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>	Розвивальна	Виховна	Освітня
<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 способам 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 як суб'єкта діяльності – через навчання	Аксіологічна – формування духовно-моральної особистості через виховання	Гносеологічна – формування мислення через освіту як цілісну систему
<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

4.9. НООСФЕРНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

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: 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).

Якщо основний аспект розвитку й освіти в цілому визначається на основі їх цілей, то умоглядна мета будь-якого процесу, як показав аналіз наукової літератури (В. Франкл, Е. Фромм), 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 сенс¹⁴⁰⁶.

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.

Мета життя людини, відповідно до І.С. Гессена (який розробляє прикладну філософію як основу педагогіки), постає у збагаченні та умноженні культурних цінностей, тому основу педагогіки складає Культура, яка включає три шари сучасної людини: освіченість (наука, мистецтво, мораль, релігія), громадянськість (право, державність), цивілізація (господарство, техніка). Відповідно до ціннісно-антропологічного підходу, мета та сенс життя людини і її освіти постає в її забезпеченні потомства і збереженні людського роду.

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 мети 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 (тоталлогія) 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.

Зазначена мета повною мірою реалізується у **концепції ноосферної освіти**.

¹⁴⁰⁶ Вознюк А.В. Связь духовного и соматического здоровья человека в поле социального конфликта / А.В. Вознюк // Магістр медсестринства. – 2012. – № 1 (7). – С. 10-16.; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В.Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, С.Б. Олійник, Т.П. Петракова, М.Ф. Рибачук, В.М. Синіцин, О.В. Столяренко / За ред. Профессора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

Наукова революція XIX–XXI століття, що принесла з собою глобальну ціннісно-світоглядну, духовну й екологічну кризу людства, виявила *колосальну 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, згвалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею”.

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 випливає 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.

Вищеокреслений 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.

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 (Ст. Гроф).

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. 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. 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. Гумбольд (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. Мошотта. А запропонований у 80-х роках XIX сторіччя розподіл організмів відповідно до засобам харчування на три групи (автотрофні, гетеротрофні і міксотрофні) німецьким фізіологом В. Пфедером (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.

Проблема ставлення людського суспільства до природи розроблялася багатьма мислителями. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми зробив великий гуманіст XX 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".

Особливе місце в інтерпретації процесів взаємовідносин людини і природи займають представники філософсько-релігійного напрямку, "*російського космізму*" XIX в. (М.Ф. Фьодоров, К.Е. Циолковський, В.І. Вернадський і ін.), 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 XX та XXI 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 XXI сторіччя людство, задля виживання, має розробити і приступити до активної реалізації єдиної глобальної стратегії загальносвітового розвитку, що забезпечує якість навколишнього середовища для цивілізації XXI сторіччя.

Основний принцип екологічного аспекту концепції стійкого розвитку пов'язаний із забезпеченням ***коєволюції*** 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.

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 взаємопотенціююча 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. Вернадський, ноосфера, що охоплює своєю єдністю природне і соціальне середовище, стане зручним місцем життя для людства й умовою вільного різнобічного розвитку; із колись 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.

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 "єдиному 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 перетворення, гармонізацію, вдосконалювання, "порятунку" світу *в цілому*: загальний взаємозв'язок і взаємозалежність елементів світу роблять його цілісним утворенням, тому зміна одного з його аспектів передбачає трансформацію всіх інших аспектів і, в остаточному підсумку, – усього світу в цілому.

Потребу у виправленні світу в цілому (відповідальність за нього) можна назвати **ноосферно-екологічною відповідальністю**, оскільки екологія в її теоретичному контексті 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. Растігаєв, 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, **ноосферно-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 включеність 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** (див.: Додаток В). Обґрунтування ноосферної освіти впливає із теоретичних побудов Н.В. Маслової і Б.О. Астаф'єва, які розробили модель **розвитку науки як форми суспільної свідомості**¹⁴⁰⁷.

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, інтегруючи багато можливостей науки, стають нормою разом з принципом екологізації, психологізації і холістичності (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 таблиця відкриттів, що включають 773 найбільших відкриттів і винаходів світової науки вказаних трьох етапів. Таблиця розміщена в книзі "*Основи Всесвіту*". 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). 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 абсолютної 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

¹⁴⁰⁷ Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.

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 Романович 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 вивив 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.). 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 опановувати 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 сьогодні¹⁴⁰⁸.

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 Всесвіту¹⁴⁰⁹.

Відтак, можна знайти окремі напрями впровадження принципів ноосферної освіти у навчально-виховний процес. Так, можна говорити про впровадження методів психофізичної саморегуляції¹⁴¹⁰. Є окремі роботи, що стосуються використання прийомів релаксації в системі методик ноосферної освіти¹⁴¹¹. Значний матеріал представлений в літературі, який висвітлює східні системи фізичного виховання і їх використання у навчальному процесі¹⁴¹², що говорить про певний синтез Східної і Західної мудрості.

Так, гімнастика Цигун як універсальний метод психофізичного тренінгу даоської йоги у всіх своїх різновидах має головну мету – акумулювати в організмі життєву енергію, контролювати і спрямовувати її рух для активізації всіх фізіологічних і психічних процесів в організмі¹⁴¹³. 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 ін" і ін.¹⁴¹⁴.

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. Адаптувальна функція тайцзіцюань 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 тайцзіцюань до західного стилю мислення, основна мета занять цією гімнастикою полягає, в спробі деактуалізації Его, особистісного начала і досягненні такого стану свідомості, коли адепт повністю отожднює себе з Уселенськими силами¹⁴¹⁵.

Останніми роками з'явилися цікаві дослідження психосоматичної техніки Стародавньої Європи, у яких вивчаються класифікація психосоматичних практик як різновидів фізичної культури¹⁴¹⁶ та аналізуються і порівнюються психологія саморегуляції в китайській і європейській науці і практиці¹⁴¹⁷. 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

¹⁴⁰⁸ Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.

¹⁴⁰⁹ 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>

¹⁴¹⁰ Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике / В.И. Евдокимов, Р.Н. Макаров, В.Л. Маришук. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988. – 96 с.

¹⁴¹¹ Антоненко Н.В. Восстановительная гимнастика для нервных клеток / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 36 с.; Антоненко Н.В. Педагогика ноосферного развития / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 220 с.

¹⁴¹² 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.; 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.; Степанюк Ю. Ведичне знання про здоров'я людини як елемент культури здоров'я людини / Ю. Степанюк // Молода спортивна наука України. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 329-332.

¹⁴¹³ Долженко О.В. Единство культуры и творческий характер образования / О. В. Долженко // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 177-186.; Долин А.А. Кэмпо – традиция воинских искусств / А.А. Долин., Г.В. Попов. – М.: Наука, 1991. – 429 с.; Долин А.А. Традиции у-шу / А.А. Долин., Г.В. Попов. – Красноярск: "Прометей", 1990. – 144 с.

¹⁴¹⁴ Морозова Н. Воспаряющий журавль: комплекс упражнений древнекитайской оздоровительной системы Цигун / Н. Морозова. – М., 1998. – С. 9-140.

¹⁴¹⁵ Китайская гимнастика ушу: Информационный бюллетень. – М.: Центр изучения оздоровительных систем Дальнего Востока, 1989. – Вып. 1. – 73 с.

¹⁴¹⁶ Твердохліб О. Класифікація психосоматичних практик як різновиду фізичної культури / О. Твердохліб // Теор. і метод. фіз. вихов. – 2007. – № 10. – С. 7-12.; 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.

¹⁴¹⁷ 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.

саморегуляції, по-четверте, дія на психомоторну сферу людини і формування особистості¹⁴¹⁸.

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. Загальні підходи до розробки мети, завдань і змісту інвайроментальної педагогіки, зокрема з використанням засобів фізичного виховання, висвітлені в монографії Л.М. Нечепоренко¹⁴¹⁹. Нею визначений предмет вивчення інвайроментальної філософії освіти – Всесвіт і свідомість людини. У роботі колективу авторів¹⁴²⁰ 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".

Практичне впровадження біоадекватних методик викладання навчальних дисциплін в початковій школі представлене виданням біоадекватних підручників для школи, зразковими конспектами уроків, зокрема з фізкультури¹⁴²¹. Вплив природовідповідної освіти на здоров'я молоді досліджують медики¹⁴²², психологи¹⁴²³, педагоги¹⁴²⁴. 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. Широко відомі також і методики ідеомоторного тренування¹⁴²⁵, які є прикладом виконання дій за допомогою енергоінформаційної функції свідомості.

Реалізація принципу біоадекватності є невід'ємною умовою і вимогою використання функціональних можливостей 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.

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. 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 півкулі.

¹⁴¹⁸ Інвайроментальная 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>

¹⁴¹⁹ Нечепоренко Л.С. Онтопедагогика та інвайроментальна педагогіка / Л.С. Нечепоренко. – Харків, 2001. – 238 с.

¹⁴²⁰ Информационно-логические проблемы человечества в XXI веке: Проект постановления ВИФ-2000. – М.: Междунар. изд-во Информациология, 2000. – 29 с.

¹⁴²¹ Биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С.122–228.

¹⁴²² 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.

¹⁴²³ 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.

¹⁴²⁴ Інвайроментальная 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>

¹⁴²⁵ Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике / В.И. Евдокимов, Р.Н. Макаров, В.Л. Маришук. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988. – 96 с.

4.10. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ТВОРЧОЇ ТРАНСЦЕНДЕНТНОЇ СУТНОСТІ

Якщо основний аспект розвитку й освіти в цілому визначається на основі їх цілей, то умоглядна мета будь-якого процесу, як показав аналіз наукової літератури (В. Франкл, Е. Фромм¹⁴²⁶), 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.

Мета життя людини, відповідно до І.С. Гессена (який розробляє прикладну філософію як основу педагогіки), постає у збагаченні та умноженні культурних цінностей, тому основу педагогіки складає Культура, яка включає три шари сучасної людини: освіченість (наука, мистецтво, мораль, релігія), громадянськість (право, державність), цивілізація (господарство, техніка)¹⁴²⁷. Відповідно до ціннісно-антропологічного підходу, мета та сенс життя людини і її освіти постає в її забезпеченні потомства і збереженні людського роду.

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 досконали, 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 мети 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 свій 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.

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

¹⁴²⁶ Блум Ф. Мозг, разум и поведение: Пер. с англ. / Ф. Блум, А. Лейзерзон, Л. Хофтседтер. – М.: Мир, 1988. – 248 с. - С. 28.; Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.; Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. - С. 200-201.

¹⁴²⁷ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

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. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, 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. Фромма; 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. Ананьєв); культурно-історична теорія (Л.С. Виготський); логотерапія (В. Франкл); марксистські теорії особистості; міжособова теорія психіатрії (Г. Салліван); неофрейдизм (К. Хорні); онтопсихологія (А. Менегетті); оргонна 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. Мясіщев); 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. Леонтьєв); 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 наочіння (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. Малиновський та ін.); концепції "соціального наочіння" (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); траксакційний аналіз (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 ¹⁴²⁸.

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 ¹⁴²⁹.

Так, наприклад, Карл Роджерс описував особистість у термінах самості (як організовану, довготривалу сутність, що суб'єктивно сприймається та складає серцевину наших переживань).

¹⁴²⁸ Психологія 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. Акопова]. – 543 с.; Психология личности: Словарь справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.; Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.; Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.; Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.; Рибалка В. Принцип цінності особистості у психології, педагогіці та суспільстві // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 121–128.; Хьелл Л. Теорії, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

¹⁴²⁹ Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

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 розглядає особистість як властивий кожному індивідууму унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду.

Іншу концепцію пропонує Реймонд Кеттел, на думку якого ядро особистісної структури утворюється шістнадцятьма вихідними взаємопов'язаними властивостями.

Альберт Бандура розглядає особистість у вигляді складного паттерна безупинного взаємовпливу індивідуума, поведінки і ситуації.

Персонологічна концепція Альфреда Адлера описує психічне життя особистості у контексті її спрямування у майбутнє як прагнення до переваги та досконалості, як орієнтацію на вирішення трьох основних завдань (праця, дружба, любов), коли в основі структури особистості покладається "єдина рушійна сила", що спрямовує всі ресурси особистості на досягнення індивідуальної мети, що надає сенсу особистісному існуванню. При цьому А.Адлер писав, що "будь-яка цінність людини визначається її ставленням до ближнього і тієї частиною праці, що потрібна для спільного життя, яку вона бере на себе. Завдяки своїй праці на користь цього спільного життя вона стає цінною для інших людських істот, ланкою великого зв'язку, що об'єднує людство, зв'язку, пошкодивши який, не можна не завдати шкоди людському суспільству" (1928 р.).

У психодинамічній структурі особистості у Зігмунда Фрейда міститься три динамічних начал (які, до речі, певною мірою, описують пів кульову динаміку мозку та відповідає принципам задоволення, реальності і совісті-ідеалу) – Я, Воно, Над-Я, коли особистість постає рівнодійною цих процесуальних начал, які борються за витоковий життєвий ресурс людини.

Вільям Джеймс, який розумів особистість як результат взаємодії інстинктів, звичок та особистісного вибору, вважав, що психічна реальність людини представлена як емпіричне Я, яке складається із фізичної особистості (предмети, з якими людина ідентифікує себе як особистість), соціальна особистість (соціальні моделі поведінки – те, що становить основу наших стосунків з іншими, те, як сприймають людину в її найближчому оточенні) та духовна особистість (єдність усіх духовних якостей і станів особистості: мислення, емоцій, бажань та інших утворень, центром яких є почуття активності Я). При цьому особистість людини постає як множинна сутність, складаючись із окремих особистісних начал, кожне з яких має своє власне ім'я, власну папять, спосіб мислення і поведінки.

Карл Юнг вбачав у структурі особистості три взаємодіючі утворення – Его (все, що людина усвідомлює), особистісне несвідоме (витіснений зі свідомості досвід, а також накопичення пов'язаних між собою думок та почуттів, так званих комплексів), колективне несвідоме (збережений досвід минулих поколінь, наш зв'язок із мільйонами років існування, що складається із архаїчних первинних елементів – архетипів, яких декілька: Его – центр, "сторож" свідомості (а не особистості), принцип самототожності та постійності, який все хоче пояснити і утвердити свої існування; Персона – частина особистості, яка адаптувалася до світу зовнішній прояв того, що ми виявляємо світу, характер, через який ми взаємодіємо зі світом, це публічна особистість; Тінь – це архетип, що складається із вибіраного матеріалу, його зміст, тобто тенденції, спогади, бажання, відкинуті людиною як несумісні з Персоною і такі, що суперечать соціальним стандартам і ідеалам; складовою частиною Персони є неусвідомлена структура – Аніма у чоловіків та Анімус у жінок – це психічні структури, в яких зосереджено матеріал, що не узгоджується з тим, як саме людина усвідомлює себе чоловіком чи жінкою, коли Аніма постає внутрішнім образом жінки в чоловікові, а Анімус – внутрішній образ чоловіка в жінці; Самість – найголовніший архетип – архетип центрованості, який втілює єдність свідомого та несвідомого, гармонію та баланс елементів психіки людини.

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 вівтаря 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"). 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 незавершеність¹⁴³⁰, 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"¹⁴³¹. 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 – непізнаність¹⁴³².

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. З позиції такого розуміння особистості вона складається із окремих психосоціальних елементів, які, подібно до функціональної системи П.К. Анохіна, утворюють системну емерджентну цілісність – особистість людини.

Постає питання про співвідношення таких сутностей, як особистість, людина, індивід та ін. Цікавою тут є розробка ієрархії конструктів людської істоти, *Homo sapiens* В.В. Рибалки¹⁴³³.



Рис. Схематичне зображення значення категорій "Людина", "Особа", "Особистість", "Суб'єкт"

¹⁴³⁰ Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ "КМН", 2006. – 240 с. – С. 5.

¹⁴³¹ Кант І. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с. – С. 390.

¹⁴³² Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – С. 40-49.

¹⁴³³ Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с. – С. 486-487.

Виходячи із нашого універсального тріадного пояснювального принципу, зазначені конструкти можна представити таким чином:

**СПІВВІДНОШЕННЯ КАТЕГОРІЙ "ЛЮДИНА", "ОСОБИСТІСТЬ", "ОСОБА", "ІНДИВІД"
У КОНТЕКСТІ УНІВЕРСАЛЬНОГО ПОЯСНЮВАЛЬНОГО ПРИНЦИПУ**

<p>КОНСТРУКТИ → НОМО SAPIENS</p> <p>АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ↓</p>	<p>ЛЮДИНА як суб'єкт <i>взаємодії</i> у загальному полі космо-соціо-планетарного оточення, як цілісна, соборна людська істота</p>	<p>ОСОБА як <i>зв'язок</i> буття і не-буття, "Я" і "не-Я", внутрішнього та зовнішнього, як самототожня сутність, що виявляє ціннісно-моральний, сенсоутворювальний вимір людини та реалізує антропну ситуацію</p>	<p>ОСОБИСТІСТЬ як <i>мисляча</i> істота, як конкретний індивід, що освоює світ через рух, зміну, тобто мислення як найбільш повне втілення принципу <i>руху</i></p>
Універсальні конструкти буття	Взаємодія форм буття	Зв'язок (відношення, диспозиція, взаємна детермінація) між взаємодіючими та рухливими предметами і явищами	Рух як розвиток, трансформація, зміна, спосіб реалізації взаємодії
Форми буття матерії	Час	Простір	Рух
Закони діалектики	Єдність і боротьба протилежностей	Заперечення заперечення	Перехід кількості в якість
Три фундаментальні форми організації реальності, за О.Ф. Лосевим	Єдине	Ціле	Множинне
Всезагальні координації антропоморфного Буття	Внутрішнє, "Я" як егоцентричне начало мислячої істоти (дослідження самосвідомості неписьменних людей засвідчило дефіцит їх здатності до абстрактно-логічного мислення та виявлення принципу "Я" ¹⁴³⁴)	Границя між "Я" і "не-Я", внутрішнім і зовнішнім,	Зовнішнє, "не-Я"
Форми освоєння буття людиною	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
Завдання педагогіки	Формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому	Формування духовно-моральної особистості	Формування мислення, мислячої істоти
Аспекти педагогіки	Освіта	Виховання	Навчання
Людина, за Б.Г.Ананьєвим	Суб'єкт праці	Суб'єкт спілкування	Суб'єкт пізнання
Компетентнісні вектори людини	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
Узагальнена компетентнісна класифікація	Діяльність (взаємодія)	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія (зв'язок),	Суб'єкт-особистість (рух, розвиток)

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.

Відтак, 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

¹⁴³⁴ Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурия. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.; Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 224.

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 другому¹⁴³⁵.

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 самостійним).

Розглянуті суб'єкт-об'єктні відношення, що теоретично втілюють у собі будь-які два взаємодіючі елементи нашого світу, не є суто уможлядною 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 особистості¹⁴³⁶. 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 переносили електроди з одного випробуваного на іншого. Як пише Р. Уилсон в книзі *"Квантова психологія"*, можна говорити про окремі особистості як "ситуативні інформаційні системи"¹⁴³⁷.

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 стані¹⁴³⁸.

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, зупинимось 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.

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,

¹⁴³⁵ Лосев А.Ф. Типы отрицания / А.Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М., Политиздат, 1983. – С. 149–170.

¹⁴³⁶ Гурджиев Г. Беседы с учениками / Г. Гурджиев. – К.: Преса України, 1992. – 176 с.; Гурджиев Г. Все и вся, или Рассказы Вельзевула своему внуку / Г. Гурджиев. – СПб.: Тайм-Аут, 1993. – 312 с.

¹⁴³⁷ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с.

¹⁴³⁸ 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.

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 причинного підґрунтя 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" в 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 змісті цього слова¹⁴³⁹.

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 філософів і психологів, котрі вважають, що джерело особистості варто шукати не стільки усередині об'єкта, скільки в його відношеннях з іншими об'єктами – у навколишньому середовищі¹⁴⁴⁰.

Бути особистістю, як підкреслює В. Франкл, значить бути самотрансцендентним, само відстороненим¹⁴⁴¹.

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 О.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 само актуалізації 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.

Представники феноменологічної філософської школи вважають, що сакральне є природним механізмом відтворення культури і вкорінене в природі людини, яка має потребу в сакральності ("трансцендентуванні") свого біологічного існування (Т. Лукман), коли завдяки зазначеному феномену (який наділяє людський світ смислами і значимостями), віра протистоїть когнітивному і соціальному хаосу (П. Бергер).

М.М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із самою собою, що щире життя особистості здійснюється як би в точці цієї розбіжності¹⁴⁴². 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"¹⁴⁴³. Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відношень людини до самої себе як деякого "іншого"¹⁴⁴⁴. Парадокс відстороненості "Я" від світу (який виявляється у ставленні Я до світу як до об'єкта своєї активності) можна проілюструвати словами С.Л. Рубінштейна: "Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна даність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову даність 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"¹⁴⁴⁵.

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"

¹⁴³⁹ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – С. 23-25.

¹⁴⁴⁰ Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, 1982. – С. 239.

¹⁴⁴¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 77.

¹⁴⁴² Див.: Как построить свое "Я" / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – С. 115.

¹⁴⁴³ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 13-15.

¹⁴⁴⁴ Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

¹⁴⁴⁵ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 341.

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"¹⁴⁴⁶. У Дж. Брунера 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?"¹⁴⁴⁷

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, то вона пов'язана з впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм "вільної причинності"¹⁴⁴⁸.

Як пише М. М. Заброцький, "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 "появляється", 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, трансцендентного за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та форм його збереження"¹⁴⁴⁹.

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.

Аналіз *трансцендентної природи людської особистості* виявляє щонайменше три виміри даної природи, що відповідають трьом головним формам буття матерії – руху, простору та часу.

Ідея *динамічної, рухомої трансценденції* людського "Я" знаходить своє світоглядне втілення у орієнтальній уяві про реінкарнацію як принцип буттєвої неперервності сутності людини – її душі.

Просторова трансценденція людського я реалізується у площині уявлень про Абсолютну сутність, трансцендентну світу і повністю вільну від нього.

Ідея *часової трансценденції* людського "Я" може бути проаналізована у нашій концепції особистості людини як сутності принципово надситуативної, зануреної у систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), що націлені у *майбутнє*. Таким чином, для того, щоб перебороти парадокс розвитку та зрозуміти "Я" людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову генетичну й причинну відстороненість людини 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.

Націленість на майбутнє, здатність рефлексувати майбутнє, проектувати й прогнозувати наслідки дій і

¹⁴⁴⁶ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.

¹⁴⁴⁷ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 409 с.

¹⁴⁴⁸ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – С. 91.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.

¹⁴⁴⁹ Заброцький М. М. Іван Огієнко та проблеми педагогічної психології // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63–65.

вчинків виявляє діалектичне, творче мислення, волю як психічний потенціал спрямованості у напрямку ідеальних цілей (ідеалу), що реалізується у практичній предметно-перетворювальній діяльності – активності зі зміни людиною себе і оточення.

Таке розуміння людське “Я”, особистість людини передбачає певні освітні наслідки, які ми знаходимо у педагогів минулого. Спрямованість у майбутнє як основа для формування людської особистості покладено в основу “глибинної” (за нашим визначенням) педагогічної технології А.С.Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Дану технологію, що одержала 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 роботи в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примитивного задоволення яким-небудь приємним 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 найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далеко, 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 методику цієї важливої роботи. Мона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних, починаючи можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...”¹⁴⁵⁰.

Як бачимо, почуття радості у А. С. Макаренка прив’язується до уміння 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 дані стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки¹⁴⁵¹. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річизі 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 контрукцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином”¹⁴⁵².

Дані стани піддаються соціальної каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у нейро-лінгвістичному програмуванні (до якого всі частіше звертаються українські вчені¹⁴⁵³) використовується “якір” – стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворювати бачене переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити інпринтинг) жестом, доторком або звуком із метою закріплення даного стану, який може бути викликаним за допомогою даного стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул сполучиться з внутрішнім станом і формує павлівський нервовий часовий зв’язок. Якір може працювати у будь-якій системі сприйняття (кінестетичній, візуальній, аудіальній)¹⁴⁵⁴.

Як бачимо з вищенаведеної цитати з “Педагогічної поеми”, А. С. Макаренко використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які прив’язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, саморефлексії (самовідстороненості) і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації. Саме на базі цього процесу формується людська особистість, “Я” людини як знатність здійснювати вільні вчинки й поставати активним початком світу.

Самовідстороненість як системоформуючий чинник людської особистості (що постає майбутнім, котре мотивує теперішню поведінку людини) реалізується й завдяки розвитку здатності учнів до саморефлексії, 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 з 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 уміння не тільки виконувати кожну їхню роль, але і переходити від однієї ролі до іншої, що можна назвати “рольовою дифузиею”. 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) із боку.

¹⁴⁵⁰ Макаренко А. С. Педагогічна поема. – К.: Рад.шк., 1973. – С. 447.

¹⁴⁵¹ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – С. 123.; Шрейдер Ю.А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С. 54–116.

¹⁴⁵² Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – С. 123.

¹⁴⁵³ Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.

¹⁴⁵⁴ Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

У цьому виявляється наріжний аспект людського "Я" – функція трансценденції людського "Я", розвиток якої ми виявляємо у виховному закладі 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 і постійно змінювана 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 учбово-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 функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і 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 ставав 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.

Важливим тут є аналіз виховного середовища, яке створив у своєму закладі великий педагог, оскільки за ефективністю цей заклад вважається неперевершеним (існують лабораторії дослідження виховного ефекту педагогічної системи А.С. Макаренка в Німеччині та Японії, де прагнуть зрозуміти, яким чином відбувалася *"переплавка"* малолітніх злочинців, їх докорінна трансформація і гармонізація): 100 % всіх вихованців, які потрапили у цей заклад і пройшли його повний *"курс"* у подальшому не виявили рецидивів і не повернулися у своє злочинне минуле. На наш погляд, А.С. Макаренко створив найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний *"солітонний"* ресурс самопідтримування й гармонізації, подібно до нашого Усесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище А.С.Макаренко створив на початку існування свого закладу через ситуацію *"вибуху"* – докорінної зміни перших декількох найбільш *"злочинних"* вихованців; це привело до того, що великий педагог отримав статус *"альфа-самця"*, тобто незаперечного лідера – єдиного центру керування.

Зазначене вище відповідає *загальному системно-кібернетичному принципу управління*, згідно якому в будь-якій системі наявний певний *керуючий Центр* (або принцип), що задає ритм розвитку системи, визначаючи його мету. Цей Центр характеризується здатністю до встановлення багатьох інтрасистемних зв'язків, гнучкістю і *"нейтральністю"* – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну *"нейтралізацію"* системи (тобто зняття усіляких суперечностей в її надрах – так зване періодичне *"обнуління"* *"полюсів її напруженості"*) і одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у функціональну *"тканину"* кожного цього елемента за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний *"авторитет"*, домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи повинне проходити разом із становленням керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті системи і закладає керуючі імпринтингові сигнали для елементів системи.

Аналіз виховної установи А.С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що педагог відповідав зазначеним вище кібернетичним особливостям соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв у її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему (*"принцип Творця"*) і формує її керуючі механізми.

Пригадаємо, як все відбувалося в колонії А.С. Макаренка. Перш за все у неї прибули педагоги-вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися *"малолітні злочинці"* – хлопці 17-18 років (вони являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування методу *"вибуху"* виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

У наявності – *Божественна Трійця*. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні

правоприємники влади Батька. Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку з погляду наукової логіки і математики в 1991 році описав академік Раушенбах¹⁴⁵⁵.

Після того, як в цю систему потрапляли нові "злочинні елементи", вони в неї інтегрувалися, як вода вливається в судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей.

Тут важливо сказати і те, що у наш час часто лунає критика на адресу А.С. Макаренка, в якій звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (приблизно подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників).

Слід сказати, що будь-який педагог створює свою педагогічну систему як соціальний організм в надрах певного соціуму і вимушений пристосовувати свою систему до соціально-економічних і ідеологічних умов свого оточення. Так було завжди, у всі часи – і у Я.А. Коменського, і у А.С. Макаренка, і у В.О. Сухомлінського. Інакше педагогічна система просто не може існувати, у противному разі вона має переродитися на секту, яка також багато в чому залежить від милості того або іншого соціуму, ідеологічне замовлення якого секта так чи інакше виконує.

З погляду педагогічної технології в педагогічній практиці не так важливі соціальні умови актуалізації педагогічної системи, скільки виховний і розвивальний ефект системи, тобто з'ясування, що вона мала на вході, і що має на виході. В зв'язку з цим при аналізі ефективності педагогічної системи А.С. Макаренка важливим є її вивчення з погляду суто психолого-педагогічних критеріїв. Критику ж ідеологічних основ педагогічної системи А.С. Макаренка залишимо тим науковцям, які свого часу були якими прихильниками комуністичного виховання, але потім швидко "перекувалися" і перебудувалися у зв'язку з новими соціальними умовами і кар'єрними можливостями, які виникають з цих умов.

Отже, особистість людини виявляє трансцендентну природу, яка реалізується у трьох буттєвих площинах: руху (принцип реінкарнації), простору (принцип Абсолюту), часу (принцип ідеалу). Таким чином, для формування людської особистості та підтримки, відтворення особистісного статусу "Я" як трансцендентної сутності необхідною є опора на три зазначені принципи – реінкарнації, Абсолюту чи ідеалу (надціннісну ідею), як репрезентоване ідеальним чином майбутнє, що постає мотиваційним чинником теперішньої поведінки людини та виявляє волю як надситуативну активність, яка здійснює вплив на теперішнє з майбутнього.

Це розуміння волі й особистості як в цілому узгоджується з ідеєю "образу потрібного майбутнього" Н.А. Бернштейна¹⁴⁵⁶, входить у понятійну площину таких категорій, як "внутрішня предетермінація"¹⁴⁵⁷, "випереджене відбиття", "акцептор дії" П. К. Анохіна¹⁴⁵⁸, відповідає основним аспектам інформаційної теорії П.В. Симонова¹⁴⁵⁹. Останній називає волю неінерційною сутністю, вільною від принципу класичного детермінізму.

Отже, бути "Я" – значить, бути Абсолютом і Творцем. Таким є нове синергетичне розуміння людського "Я".

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 самоідентичність¹⁴⁶⁰.

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 божє 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 пасажера (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. Прошло 27 років. У 1939-му в районі Атлантики, де затонув "*Титанік*", вночі плів 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 невблаганність долі, від якої людина не може звільнитися, залишаючись біологічним роботом та не будучи в змозі 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

¹⁴⁵⁵ Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.

¹⁴⁵⁶ Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

¹⁴⁵⁷ Кремянский В. И. Структурные уровни живой материи. – М., 1969. – С. 247.

¹⁴⁵⁸ Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

¹⁴⁵⁹ Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

¹⁴⁶⁰ Козловський П. Постмодерна культура / П. Козловський // Сучасна зарубіжна філософія. – К.: Ваклер. 1996. – С. 213–294.

доходять всі глибокі мислителі людства). Відтак, у далекому майбутньому (чи завдяки численним реінкарнаціям, чи завдяки існуванню людини у майбутньому Царстві Небесному, позбавленому часу – “часу більше не буде” – з Апокаліпсису) 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 просвітлення¹⁴⁶¹. Як пише О. Клеман, у Богові міститься “невичерпна парадоксальна таємність”¹⁴⁶². 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.

У цілому, просторова трансценденція означає самозречення людини, її відмова від самої себе. Отже, бути “Я” – значить бути самозреченим і мислити про Бога, “перебувати в Бозі”, коли “особистість – це храм Божий, у якій вселяється Господь” [Белый, 1911, с. 236–238]: “Вселюся в них і буду ходити в них” (Левит 26, 12).

Зазначений висновок підтверджується сутністю Христа, про яку в Євангелії від Іоанна сказано: “Я нічого не можу творити Сам від Себе. Як Я чую, суджу, і Мій суд справедливий, – не шукаю бо волі Своєї, але волі Отця, що послав Мене” (5, 30). “Коли свідчу про Себе Я Сам, то свідцтво Моє неправдиве” (5, 31). “Бо Я з неба зійшов не на те, щоб волю чинити Свою, але волю Того, Хто послав Мене” (6, 38). “...Я не прийшов Сам від Себе...” (7, 28). “...Сам Я від Себе нічого не дію, але те говорю, як Отець Мене був навчив...” (8, 28). “...Я завжди чиню, що Йому до вподоби” (8, 29). “...Хто бачив мене, той бачив Отця...” (14, 9). “Чи не віруєш ти, що Я – в Отці, і Отець – у Мені?” (14, 10).

В індуїзмі ми зустрічаємося з дещо подібним. У Бхагавад-Гіті можна прочитати, що вищою долею тих, хто живе, є доля самозабутнього служіння Божеству, а ціль життя людини – стати знаряддям божественної волі. 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 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 ході речей; те, що називаю “усе тримає у порядку”, додержуватися взаємної відповідності речей”¹⁴⁶³.

Порівняйте з біблійним принципом: “нехай твоя права рука не відає, що робить ліва”. У буддизмі метою людського існування є пробудження “вищої” природи. У її рамках людина переборює протистояння Я і не-Я, приймаючи принцип “анатта” (відсутність Я, квієтизм), відкидаючи бажання та волю, виявляючи “дзен” як виразник інтуїтивно-просвітленої поведінки, що відповідає стану самореалізації А.Маслоу, а також трансперсональному буттю, виявленому дослідженнями Ст. Грофа.

Загалом, для людини, що прагне стати “Я”, актуальним є процес самовідчуження (самозречення, порятунку, звільнення, пробудження, просвітління, нірвани...) від уявного, ілюзорного Я на користь якоїсь “поза межної Сутності”. На практиці даний процес має такий вигляд: ми формулюємо тотальну відмову від свого Я, “відчуваючи” (“фіксуючи”) наявність “Вищого Я”, що “є присутнім” у нас. На Сході ця практика реалізується у заклик: “спустошся і Я тебе наповню”. На Заході, в рамках християнства, з актом самозречення ми зустрічаємося, коли чуємо молитви, що закликають Святий Дух “прийти і вселитися в нас”. Метод самотрансценденції відрізняється від містичних практик тим, що в ньому наявний не простий “заклик Божества”, а принцип розширення свідомості до рівня парадоксального бачення світу, тому що “відчувати”, “фіксувати”, мислити поза межами – це відбивати його, використовуючи форми, поза межні світу. Єдиною ж такою формою є в плані образного мислення Ніщо, Пустота, Велика Межа, а в плані логічного мислення – парадокс. Єдиною ж формою людської активності, що сприяє “розумінню” Ніщо, є трансцендентальна (тобто, поза межами, “пустотна”) медитація (у християнській аскетичній антропології – “чиста молитва”, де відсутні як думки, так і образи), що дозволяє досягти “недуальності”, “розірвати узи концептуального

¹⁴⁶¹ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

¹⁴⁶² Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.

¹⁴⁶³ Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с. – С. 228, 259–260.

мислення”¹⁴⁶⁴, тобто звільнитись від принципу Я, ставши “істинно мудрою людиною”. Як говорять на Сході, Бодхисаттва (довершена Сутність) повинний перебувати в довершеному знанні, залишаючись у пустоті, його довершене знання порожнє, а мудрість зріє через “пустотність”.

Мотиваційний же чинник, що змушує медитувати, впливає зі сформованого парадоксального мислення, яке є результатом розвитку концептуального мислення, котре незмінно приходить до парадокса як до логічного завершення своєї еволюції.

Необхідно відзначити, що ставши Я через причетність до Абсолюту (через убожіння: “Бог став людиною, щоб людина стала богом”, – читаємо ми у вчителів християнської церкви), людина осягає і дві інші іпостасі Абсолютного (див. вище наш аналіз Абсолютного), тобто переймається повнотою реальності, поєднуючи *єдине (континуальне) та множинне (дискретне) у Ціле*, про що в книзі “Філософія імені” писав О.Ф. Лосєв.

Для того, щоб воля людини досягла критичного рівня розвитку і дозволила їй Я учинити акт самозречення, вона повинна зустрітись з принципово непереборною перешкодою, яку вона прагне перебороти будь-яким чином. Що це за перешкода? Вона повинна впливати із найграндіознішого завдання Всесвіту, підвладного тільки Богу як абсолютній сутності. Що це за завдання? Це завдання створення, руйнації або порятунку світу. Створювати або руйнувати цілий світ мовби немає необхідності, а от задача порятунку світу є дуже актуальною. Ось чому буддист дає обітницю “звільнити всі істоти у Всесвіті, скільки б їх ні було”. Звідси виникає *нове розуміння феномена “спокутної жертви” Христа*. Воля Христа досягла рівня задачі по порятунку Всесвіту, коли його вольовий потенціал досяг “критичної міри”, що призвело до акта самозречення, за допомогою чого Син людський піднявся до статусу позамежного Я – статусу Свого Батька. Ми бачимо, що задача Христа з порятунку людства на конкретний період його життя була *принципово нездійсненною*, і саме в силу цього Він зміг стати Богом.

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 передуює наслідку і його породжує. Звільнення від цього процесу передбачає подолання людиною такого лінійного детермінізму, що має місце, згідно синергетики, 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 нелокальності¹⁴⁶⁵.

Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що за сучасних умов науково-технічної революції та інформаційного буму будь-який спеціаліст має підвестися 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. 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 (яку Н.О. Бердяєв покладав як мету розвитку людини, що включена у творчу активність – **антроподіцея**, що доповнювалася **теоандрією** – принципом зацікавленості Бога у вільній творчості людини) 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. Сисоева, Я.О. Пономарьов, Н.Ф.Тализіна та ін.), останніми роками виконано розглядалася як важливий методологічний орієнтир вирішення специфічних педагогічних завдань¹⁴⁶⁶. А.Адлер вважав творчість способом компенсації комплексу недостатності й неповноцінності; Р.Ассаджіолі вважав акт творчості процесом саморозкриття особистості та її сходження особистості еталонного “ідеального Я”; З. Фрейд вважав творчість результатом сублімації 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.

Творчість – це створення нових смислів¹⁴⁶⁷, це синтез понять, речей, явищ, категорій, положень, приведення

¹⁴⁶⁴ Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с. - С. 131, 148.

¹⁴⁶⁵ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. - С. 211.

¹⁴⁶⁶ 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.; 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.; 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.; 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.; Сисоева С.О. Підготовка вчителів до формування творчої особистості учня: Монографія / С.О. Сисоева. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 407 с.; Сорока Г.І. Формування ініціативності особистості школяра в умовах колективної творчої діяльності: Автореф. дис...канд..пед.наук: 13.00.01. – Харків, 1996. – 24 с.

¹⁴⁶⁷ Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.

їх до спільного онтологічного та теоретичного "знаменника". Творчість, як явище цілісне, як 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 "екзистенційного вакууму, головне завдання освіти полягає не у тому, щоб задовольнятися передачею традицій та знань, а у тому, щоб удосконалювати здібність, яка дає людині можливість знаходити унікальні смисли", при цьому В. Франкл впевнений, 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" ¹⁴⁶⁸.

Потрібно сказати, що прягнення до цілісності, узгодженості фактів та категорій виявляється у межах гештальт-психології, 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 неупорядковану (хаотизовану) конструкцію, прагне упорядкувати її.

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 ¹⁴⁶⁹, енантіосемія (двоїстість, парадоксальність смислів), "операціональна інтеграція" ¹⁴⁷⁰.

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 ¹⁴⁷¹.

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".

¹⁴⁶⁸ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 295, 298.

¹⁴⁶⁹ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

¹⁴⁷⁰ Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.

¹⁴⁷¹ 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; Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.

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

4. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремі таланти людини складаються із суми її талантів¹⁴⁷², тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоімовірними властивостями зв'язок¹⁴⁷³, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття¹⁴⁷⁴ – 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 полями¹⁴⁷⁵, коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення¹⁴⁷⁶.

7. 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.

8. Можна диференціювати окремі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери творчих особистостей: підвищену чутливість (Р.Кеттел), імпульсивність (Ф.Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливості (К.Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуованих рис особистості (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У.В.Кала), емоційну забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В.О.Моляко), емоційну сенситивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В.М.Козленко). Зазначена підвищена емоційність, відповідно до інформаційної теорії емоцій П.К. Сімонова (відповідно до якої емоції – це результат дефіциту актуальної інформації, а остання – це міра невизначеності), означає потреба творчих особистостей в інформації, тобто відкритість до невизначеності.

9. Творчість людини виявляють тісний зв'язок з обдарованістю, однією з наріжних особливостей якої є здатність до творчих актів, коли розвиток творчої особистості має спрямовуватися на якості, що присутні обдарованим особистостям.

10. Фундаментальні дослідження Термена (1959), що довели стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорд-Біне, привели до того, що впродовж багатьох років високий інтелект, встановлений за допомогою відповідних тестів, служив робочим визначенням обдарованості і, відповідно, творчості.

Формування здатності до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності¹⁴⁷⁷, що впливає з пошукової активності (інстинктивно характерної для всіх живих істот) приводить до того, що творча людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоціну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного посія творчості, як вищу самодостатню цінність. Крім того, і природа при цьому починає сприйматися як самодостатня цінність, оскільки вона є необхідною умовою існування людини (як джерела творчості) та її продовженням, характеризуючись при цьому творчим потенціалом та постаючи суб'єктом творчості. Таким чином, творчість як самодостатня, самоцінна сутність є тим ґрунтом, на якому людина звільняється від принципу користості (прагматичності) та починає сприймати іншу людину та оточуюче природне середовище як мету, а не як засіб, реалізуючи категоричний імператив Канта.

Сутність емпатії та творчості простежується у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, що переробляють інформацію, різноманітним чином [Shumin Kang, 1999; Williams, 1983; Reiff, 1992] і роблять різні внески до когнітивної діяльності людини. Права півкуля відбиває світ цілісно, багатозначно (непроблематично, "неагресивно"), у той час як ліва півкуля відбиває й освоює світ послідовно-аналітичним, дискретним, однозначним (проблематичним) чином [Levy, 1983]. Тому ліва півкуля, як це не складно зрозуміти, має тенденцію створювати однозначно-конфліктний підхід до освоєння світу¹⁴⁷⁸. Цей висновок знаходить певне підтвердження: відомо, що учні, що віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з абстрактно-фактологічним матеріалом в індивідуальному режимі, у той час як учні, що віддають перевагу правопівкульовим формам психічної активності, полюбують спільні форми роботи, де потрібно співробітництво, емоційне співпереживання і досягнення спільних цілей [Williams, 1983]. Цікаво відзначити і те, що ліва півкуля здійснює вольове зусилля¹⁴⁷⁹, і виявляє тягу до маніпуляторно-вольової діяльності, у той час як праву півкулю активно в стані творчості і розв'язання проблем [Kinsella, 1996].

¹⁴⁷² Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

¹⁴⁷³ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 158-162.

¹⁴⁷⁴ Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 232 с. – С. 204-205.

¹⁴⁷⁵ 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.

¹⁴⁷⁶ Каструбин Э.М. Ключ к тайнам мозга / Э.М. Каструбин. – М.: Триада, 1995. – 239 с.; Пальчевский С.С. Акмеология: Навч. посібник / С.С. Пальчевський. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 110.

¹⁴⁷⁷ Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 20.

¹⁴⁷⁸ Там само. – С. 172.

¹⁴⁷⁹ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78-80.

Загалом, творчість виявляє стан спонтанності свідомості ¹⁴⁸⁰, 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 витoku Світу" ¹⁴⁸¹.

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 захистну 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 стратегії переробки інформації людиною (школа Шаталова, Вальдорфська педагогіка).

Також важливим є функціональне (синестезичне ¹⁴⁸²) 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 ¹⁴⁸³). 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 ¹⁴⁸⁴. Високий рівень суб'єктизації, 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 рольової активності людей та опосередковано виконувати там певні ролі, оскільки ці об'єкти підпорядковуються законам рольової 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 ¹⁴⁸⁵. 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 ¹⁴⁸⁶.

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.

¹⁴⁸⁰ Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

¹⁴⁸¹ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – С. 212.; Сафроний, иеромонах (Сахаров). Старец Силуан / Сафроний. – Франция, 1948. – 207 с.

¹⁴⁸² Бардин К.В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем / К.В. Бардин // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 55–60.; Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике / Б. Галеев. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – 263 с.

¹⁴⁸³ Тарнопольский О.Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.

¹⁴⁸⁴ Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с. – С. 23.

¹⁴⁸⁵ Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.; Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – Л.: Наука, 1989. – 496 с.; Гумилев Л. Н. Древняя Русь и Великая Степь / Л.Н. Гумилев. – М.: Наука, 1989. – 766 с.

¹⁴⁸⁶ Яременко О. Політичні уподобання українців як чинник впливу на політичні процеси / О. Яременко, М. Міщенко // Політична думка. – 2000. – № 1. – С. 30–38.

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 рольового 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 евристичності (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.

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 необхідною є опора на три зазначені принципи.

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 випливає 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 передую певна причина. Звідси й виникає парадокс розвитку, на підставі якого ми зробили висновки 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 виразу:

*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.

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.

4.11. ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ ЛЮДИНИ

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-іраціональною, 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 подолала 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, неначебто 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 межею часу" (С.М. Лазарев, "*Діагностика карми, книга 12*").

В основу вчення про духовність покладено історико-філософські підходи у формуванні феномена духовності особистості як детерміновану 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-душевно, 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. Леонт'єв, 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. Сисоева, 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 духовний 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 мірою, якою вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання"¹⁴⁸⁷. 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 засобів¹⁴⁸⁸. 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 існування¹⁴⁸⁹.

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.¹⁴⁹⁰

¹⁴⁸⁷ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 378 с. – С. 49.

¹⁴⁸⁸ Вірковський А.П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – К., 2002. – 228 с.

¹⁴⁸⁹ Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 156.

¹⁴⁹⁰ Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. – Кн. I. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.; Кн. 2. – 342 с.; Гроф С. Духовний кризис. Статті і дослідження. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев / В.В. Зеньковский. – М., 1996. – 272 с.; 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.; Помиткін

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. Акоюн, А.І. Зелениченко, М.О. Бердяєв, М.О. Булгаков, П.А. Флоренський, Т.О. Хорольська	6	17%
Незалежність від матеріально-фізичного досвіду	К.В. Акоюн, А.І. Комарова, Р.А. Арунцевський, 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)" ¹⁴⁹¹.

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 вистає. 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" ¹⁴⁹².

Загалом, феномен духовності реалізується в контексті досліджень, **які знімають суперечності у відносинах між наукою і релігією** (Ю.С. Володимиров, М.Я. Дворецька, М.Б. Менський і ін.) ¹⁴⁹³. У релігійних колах також вважають неправильним протиставляти науку і релігію (святитель Філарет (Дроздов), святитель Феофан Затворник, В.Н. Лосський, В.В. Зеньковський, П.О. Флоренський, прот. Олександр Мень, прот. Лев Шихляров і ін.). Святитель Феофан Затворник вважає помилкою припускати, що "віра і наука – дві галузі, що є рішуче роз'єднаними. Дух у нас один. Він же приймає і науки і насичується їх початками, подібно тому, як приймають віру і проникаються нею. Як же можна, щоб вони не приходили в сприятливе або несприятливе зіткнення тут. До того ж і галузь істини одна" ¹⁴⁹⁴.

Як пише Н.В. Космачева, аналізуючи **релігійний аспект духовності**, слово "духовність" (від *spiritus* – дух) в сьогодиншньому слововживанні пов'язується з "вищою частиною людської істоти", з "внутрішнім життям" і "духовною сутністю" людини на відміну від того, що пов'язане з матеріальною, тілесною сферою людського життя ¹⁴⁹⁵.

У світських колах під **духовністю** розуміється багатство внутрішнього світу особистості (С.К. Бондирева), родове визначення способу людського життя, пов'язане з відкриттям самоцінного, очевидного і необхідного сенсу власного існування (В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв), торжество ідеального початку і підпорядкування себе духовно виправданим цілям (Б.Т. Лихачев), віддзеркалення ідеального в контексті власної життєдіяльності (І.М. Ільчева). За визначенням І.М. Ільчевої, духовність є виразом потенційної і актуальної сутності людини, принцип її життєдіяльності, психологічна якість суб'єкта, специфічна активність, спрямована на віддзеркалення ідеального (принципи, норми, цілі життя та ін), що виявляється у відповідальності, самоактуалізації, пошуках сенсу життя, наявності особливих потреб, у тому числі і потребі самопізнання ¹⁴⁹⁶.

Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е.О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.; 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.

¹⁴⁹¹ Вірковський А.П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – К., 2002. – 228 с.

¹⁴⁹² Гончаренко С.У. Педагогічна сутність гуманізації шкільної освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 24-34. – С. 31.

¹⁴⁹³ Метафізика. Век XXI. Альманах. Вып.3: наука, философия, религия / Под ред. Ю.С. Владимирова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.; Маслов Н.В. Основы русской педагогики. – М: Самшит-издат, 2007.

¹⁴⁹⁴ Феофан Затворник, святитель. Православие и наука. Руководственная книга изречений и поучений / Сост. игумен Феофан (Крюков). – М.: Даниловский благовестник, 2005. – С. 523.

¹⁴⁹⁵ Космачева Н.В. Духовная составляющая природы человека // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 73. Частина І. – С. 92-101.; Антоний (Блум), митр. Сурожский. Тело, дух, душа: целостность человеческой личности // http://www.mitr.ru/whole_human.htm

¹⁴⁹⁶ Ильичева И.М. К методологии духовно-нравственного воспитания // Практическая психология образования XXI века: духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: Сб.науч.статей и материалов XI Всерос.научно-практич.конф. – Коломна: МГОСИ, 2011. – С. 36-40.

У розмаїтті пошуків природи духовності В.В. Знаков виокремлює 4 напрями¹⁴⁹⁷.

Перший напрям пов'язаний з пошуками коріння духовності не в самій людині, а в продуктах її життєдіяльності, в об'єктивуванні вищих проявів людського духу, в творчості, науці і мистецтві. Духовність розглядається в цьому напрямі як результат залучення суб'єкта до загальнолюдських цінностей духовної культури.

Другий напрям пов'язаний із вивченням ситуативних і особистісних чинників, що сприяють виникненню у людини "духовних станів". Духовний стан є психологічним феноменом коли, на думку автора, "людина тимчасово не помічає зовнішній світ, своє тілесне, а зосереджується на осмисленні і переживанні духовних цінностей, тобто пізнавальних, етичних, естетичних аспектів людського буття". Таким чином, духовність протистоїть матеріальному світові. До вершин духовного буття людина піднімається в рідкісні хвилини інтелектуальних осяянь і вирішення етично-важких моральних конфліктів. У такі хвилини в її особистісному знанні, індивідуальному досвіді саморозвитку з'являється дещо більше, ніж психологічна модель зовнішніх подій: виникає їх **внутрішній сенс** – психологічна основа духовності, того, що стало предметом духовно-моральної і інтелектуальної рефлексії суб'єкта.

В рамках *третього напрям*у духовність розглядається як принцип саморозвитку і самореалізації людини, звернення до вищих ціннісних інстанцій. Розвиток і самореалізація **духовного "Я" суб'єкта** починається відтоді, коли він усвідомлює необхідність визначення для себе того, що являють для нього такі поняття як істина, добро, краса і інші духовні цінності. Важливим моментом формування і розвитку духовних цінностей в етично-рефлексивній свідомості є поява відчуття **внутрішньої особистості свободи**. Свобода розглядається як духовний стан, як фундаментальне самовідчуття людини. Розвиток духовності як самореалізації особистості неможливий без відчуття цієї свободи. Духовний стан особистісної свободи виникає у людини під час усвідомлення нею наявності зовнішніх можливостей вибору і сформованої внутрішньої готовності зробити цей вибір. Для духовно розвиненого індивіда надзвичайно важливим є сприйняття, переживання і розуміння творів мистецтва як засобу піднесення духу і відчуження від прози життя.

Четвертий напрям розглядає духовність як божественне одкровення: Бог є Дух. Духовне життя – це життя в Бозі і з Богом. Саме це четвертий напрям, як вважає Н.В. Космачева, і розкривається в християнстві. Далі Н.В. Космачева пише, що у цій площині поняття *духовності* походить від *Святого Духу*. Тут **духовність людини полягає в її залученні до Бога**. Дух людини – це одна із складових її сутності, її природи. Дух – це неплотський, неземний і нематеріальний початок, який пов'язує людину з вічним світом, Царством Небесним. Це також і певний орган свідомості як цілісний осередок людського життя, який є підставою безсмертя і вічного початка в людині. Дух людський є дихання Духу Божого, і вже тому людський дух безсмертний. У низці земних істот людина постає першою і єдиною духовною істотою¹⁴⁹⁸. У сфері духу людського – це віра в Бога і любов до Нього. Через дух людина прагне до Бога, духом поклоняється Йому і пізнає Його, духом осягає сенс і призначення свого життя.

Відповідно до слів святителя Феофана Затворника, Дух в людині проявляє себе в трьох станах: **1.** Страх Божий (благоговійний трепет перед величиною Бога). **2.** Совість (внутрішній суддя, або "голос Бога"). **3.** Жадання Бога (богоспілкування і богоспоглядання)¹⁴⁹⁹. Плодами ж Духу є любов, радість, мир, довготерпіння, благість, милосердя, віра, кротість, стриманість (Гал. 5:22-23).

Відомо, що людина створена за образом і подобою Божими (Буття, 1:26-27). Крім того, Бог вдунув в лице людини "дихання життя" (Буття, 2:7). Постає питання про це "дихання життя". Святитель Опанас Олександрійський в створенні людини розрізняв два моменти: створення людської природи і відображення цієї природи Богом, усиновлення людини Батьком через Сина в Дусі Святому. Таким чином, Бог за Своєю благодаттю стає Батьком тих, кого Він створив. Не випадково в Біблії використовується образ подиху, оскільки в давнину до дихання було містичне ставлення: майже у всіх стародавніх мовах (староєврейський, грецький і ін.) слова "дихання" і "дух" є однокореневими; вважалося, що з диханням людини таємним чином пов'язане життя людини, таїнство її особистості. Тому подих, особливо подих з вуст у уста, подих в лице розглядалися як дія, в якій людина передає дещо таємне, частку самої себе. Саме тому святитель Григорій Богослов говорить про те, що дух людини – це частинка Бога, "струмінь невидимого Божества".

Порятунок відпалої від Бога людини розуміється як очищення серця, покаяння і здобування Духу Святого. Цей процес відбувається за допомогою молитви і повної щирої віддачі себе волі Божій. До того ж, Святий Дух живить людський дух завдяки молитві (спілкуванню з Богом) і участі людини в релігійних таїнствах. Більш того, людина закликається уподібнитися Богові – стати *святим* ("будьте святі, тому що Я святий" (1 Пет, 1:16)) і *досконалим* ("будьте досконалими, як досконалим є Отець ваш Небесний" (Мф, 5:48)). У зв'язку з цим можна вважати, що людина здатна здобувати певні духовні властивості Бога, "нести" їх і, як наслідок, проявляти свою людську духовність.

Виникає питання про **духовні властивості Бога**, до яких може залучитися людина. Господу "властива глибина премудрості і розуму" (Рим, 11:33). Він всюдисущий, знає все; Бог володіє довершеною *самосвідомістю* і абсолютно знає Свою триєдину природу ("...ніхто не знає Сина, окрім Батька; і Батька не знає ніхто, окрім Сина" (Мф, 11, 27)). "...Дух (Святий) все проникає, і глибини Божі... і Божого ніхто не знає, окрім Духу Божого" (1 Кор, 2:10-11).

Таким чином, можна провести паралель: у людині є потреба усвідомлювати себе, пізнавати себе. Крім того, Бог має довершене знання про свої справи ("Відомі Богові від вічності всі справи Його" (Діяння, 15:18)). Так, в молитві Бог відкриває людині, як їй краще поступити, як влаштувати свої справи, який шлях обрати, який вибір зробити.

Розум і мудрість в Священному Писанні розглядаються як дар Божий людству. Людина – істота розумна, мисляча, така, що володіє декількома видами розуму¹⁵⁰⁰.

Перший вид – **розум інстинктивний**, яким володіють і тварини і яким переважно живуть нерозвинені духовно люди і дикуни. Цей розум, що зайнятий виключно завданням збереження життя і задоволення потреб тіла, може

¹⁴⁹⁷ Ильичева И. М. Психология духовности: учебное пособие. – Коломна: Тираж, 2000. – С.24-26.

¹⁴⁹⁸ Дворецкая М. Я. Интегративная антропология: учеб. пособие. – СПб.: Институт практической психологии, 2003. – С. 341.

¹⁴⁹⁹ Феофан Затворник, святитель. Православие и наука. Руководственная книга изречений и поучений / Сост.игумен Феофан (Крюков). - М.: Даниловский благовестник, 2005. – С. 523.

¹⁵⁰⁰ Пестов Н.Е. Свет совершенной радости / Сост. В.А. Губанов. – М.: Сибирская Благовонница, 2008.

бути добре розвинений – "загострений", і тоді його називають хитрістю, пронозливістю та ін. І в самому довершеному стані цей вид розуму не ушляхетнює людину. Якщо тільки їм живе людина, то вона не підноситься над тваринами і втрачає людську гідність. В цьому випадку всі думки людини зайняті турботами про збереження життя, одяг, життєвий комфорт тощо. Цей вид розуму вкладений в тваринний світ Богом як засіб самозахисту і підтримки життя тіла.

Другий вид розуму – це *розум логіки і науки*, за допомогою якого людиною будується наука, рухається прогрес техніки, концептуалізуються наукові теорії і філософські системи. Господом він даний людині для досягнення його творинь і премудрості Творця всесвіту. Якщо розум інстинктивний властивий всьому людству, то розвиток і користування розумом логіки і науки є долею вже порівняно вузької верстви населення. Проте й не цей вид розуму, який є головним даром людині від Бога, є недосконалим, про що свідчить філософія, яка складається з безлічі систем і теорій, що змінюють одна одну та суперечать одна одній.

Головним цінним даром людству, як пише Н.С.Товкачів, є *третій вид розуму* – *благодатний розум*. Митрополит Веніамін (Федченков) висловлюється з цього приводу таким чином: "У душі є свій, глибший розум, дійсний розум, інтуїція, внутрішнє сприйняття істини"¹⁵⁰¹. Благодатним розумом і вірою досягається існування Бога – Творця світу, його незбагненна премудрість, зв'язок світу з Божеством – Промисл і любов Бога до Свого творіння, доцільність всіх законів природи і закономірність явищ в долях всього людства, народів і окремих осіб. Лише благодатний розум віри може досягати певною мірою гармонію світу і невимовну красу Самого Божества і примиряти в душі всі ті суперечності, перед якими безсилий розум науки і логіки. І саме цей благодатний розум насправді збагачує людину, оскільки він є "розум Христовий", який є в людині лише за умови співперебування в ній Святого Духа Божого і розвивається в душі у міру його "здобування".

Цей вид пізнання, на відміну від перших двох видів розуму, святі апостоли називали *мудрістю*. Апостол Яків характеризує її властивості: "Мудрість, що сходить зверху, по-перше, чиста, потім мирна, скромна, слухняна, повна милосердя і добрих плодів, неупереджена і нелицемірна" (Іак, 3:17). Цю духовну мудрість святі батьки називають "духовним розумом" або "духовним веденням", а письменники – "вищим розумом", "великим розумом". Не може бути справжнього розуму і справжньої мудрості, які не були б вкорінені в премудрості і розумі Божими, "Немає мудрості, і немає розуму... всупереч Господу" (Притч. 21:30).

Далі можна відзначити і такі духовні властивості Бога як *святість і світло*. *Святість* означає, що Бог в своїх прагненнях визначається і керується уявленнями про вище добро. Оскільки Бог чистий від гріха і не може грішити, то Він любить і в творінні добро і не приймає зло ("...святими будьте, бо святий Я" (Лев, 19:2). Божественна святість проявляє себе в світі як Божественне *світло* або, інакше, Божественна *слава* ("Бог є світло, і немає в ньому ніякої тьми" (1 Ін, 1:5).

Всеблаженство – це ще одна властивість Бога: Бог всеблагий, тобто цілком щасливий. Про те, що творіння може мати частку від Божественного блаженства (Божественного щастя), нам відомо з п'ятої глави Євангелія від Матвія (заповіді блаженства). Причасниками Божественного щастя стають покірливі і чисті серцем, милостиві і миротворці, що шукають правду і що її відстоюють.

Правда Божя є наслідком властивості святості: оскільки Бог святий, то Він чекає святості або досконалості від Свого творіння, а для досягнення цієї досконалості дається моральний закон, ведучий виконуючих його до святості. Отже, якщо "*Господь Бог є істина*" (Іер, 10:10), то духовно розвиненій людині властиве прагнення до істини і дотримання морального закону, який вміщується в дві новозаветні заповіді, які дає Ісус Христос: "Полюби Господа Бога твого всім серцем твоїм і всією душею твоєю, і всім розумінням твоїм. Полюби ближнього твого, як самого себе. На цих двох заповідях затверджується закон і пророки" (Мф, 22:37-40).

Проте домінантною духовною властивістю Бога є любов: "...Бог є любов..." (1 Ін, 4:8; 4:16). Оскільки любов – це і одне з найпотаємніших імен Божих, то Він – благий, довготерпеливий і багатомилостивий. Милість Божя виявляється в тому, що Він "повеліває сонцю Своєму сходити над злими і добрими і посилає дощ над праведних і неправедних". Милість є проявом доброти і любові до запаленого людства, особливо до грішників; інакше кажучи, милість – це немов любов за поблажливості, любов до тих, хто цієї любові не заслуговує (саме тому о. Кураєв називає Господа "несправедливим"). Цього ж Господь очікує й від Свого творіння, від людини, закликає її, нагадує, але не примушує, оскільки Господь дарував людині *свободу*.

Бог завжди досконало знає свої цілі і засоби для їх досягнення, тому Бог є абсолютно *вільною* Істотою. Він вільний в тому сенсі, що завжди є таким, яким хоче бути, і завжди діє таким чином, яким бажає. Ніщо йому не перешкоджає, ніяка необхідність, ні внутрішня, ані зовнішня. Така свобода називається свободою моральною, духовною. Сама по собі здатність вибору ще не робить людину вільною, оскільки бажання людини і її можливості не завжди збігаються. "Де дух Господній, там свобода!" (2 Кор, 3:17). Іншими словами, через причастя Божеству, через з'єднання з Богом людина залучається до тієї свободи, якою володіє Бог, і сама знаходить свободу, звільняючись від влади гріха і від природної необхідності.

Бог – "Творець неба і землі, видимого всього і невидимого". Бог є *Творцем*. Людина також володіє творчими здібностями, хоча на відміну від Бога творить не з "нічого", а з підручного матеріалу нашого світу. Бог царює над всім світом, і людина також наділена царською гідністю, покликана володарювати над Всесвітом.

Розглянувши духовність людини з погляду світської науки, а також з позицій християнського релігійного досвіду і богослов'я, Н.В. Космачева диференціює критерії, в яких виявляється духовність людини:

¹⁵⁰¹ Пестов Н.Е. Свет совершенной радости. – С. 46.

ПРОЯВИ ДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ	
з погляду світського наукового підходу ¹⁵⁰²	у християнстві
<ul style="list-style-type: none"> – шукання абсолютного і нескінченного; – наявність вищих потреб; – діяльність із саморозвитку; – любов і воля до досконалості; – особливий шар свідомості, пов'язаний зі світоглядом; – внутрішня свобода; – актуалізація глибинних резервів людини; – свобода вибору і самовизначення; – вихід за межі психіки як такої; – творча діяльність; – усвідомлення себе в тісному зв'язку з оточуючими; – знання сутностей; – відповідальність. 	<ul style="list-style-type: none"> – страх Божий (благоговійний трепет перед величчю Бога); – совість (внутрішній суддя, "голос Бога"); – жадання Бога (богоспілкування і богоспоглядання); – здобування Святого Духу; – благодатний розум, інтуїція, мудрість; – самоусвідомлення і самопізнання; – пізнання волі Божої про себе; – святість (здатність протистояти гріху); – лагідність і чистота серця; – милосердя, любов, довготерпіння; – міротворчість; – шукання правди, прагнення до істини; – свобода; – творчість; – стриманість.

Порівнюючи ці два підходи, можна побачити багато спільного. Наприклад, і перший, і другий включають "творчість", "свободу". Та все ж слід зважати на, що одні і ті ж слова, що вживаються в науковому і богословському контекстах, часто мають абсолютно різний зміст за духом. Так, зі світської точки зору, творчість – це створення за певним задумом культурних і матеріальних цінностей (С.І. Ожегов). Проте, як пише Н.В. Космачева, нам відомо, що створені людьми шедеври (література, музика, кіно тощо) можуть "проливати" в душу світло і мир, спонукати до здійснення жертвних вчинків, а можуть і викликати дисгармонію, неспокій, страх, служити моральному занепаду. Очевидно, що останні "не говоритимуть" про свого "творця" як про людину духовну в нашому розумінні. Християнство говорить про людину-творця лише в тому випадку, якщо вона – творець добра, підносить природу, Всесвіт до цілісності і гармонії, здійснюючи місію, дану Богом.

Також можуть здатися схожими такі прояви духовності як "шукання абсолютного і нескінченного" і "жадання Бога" (прагнення до Бога в молитві, богоспоглядання), або "знання сутності" і плоди роботи "благодатного розуму", або "любов і воля до досконалості" і "святість" (протистояння гріху, злу, очищення серця).

При цьому кожний з духовних проявів, визначених в **світській науці**, може мати різні духовні значення залежно від світоглядних позицій вчених, що використовують ці поняття. Це є наслідком того, що світська наука має безліч теорій, систем, технологій, кожна з яких характеризується своєю термінологією, системою понять. **Боротьба за одностайність в епоху Вселенських Соборів сприяла становленню богословської мови**, де кожне слово має своє конкретне й цілісне значення; до того ж досвід святих отців та богословські пошуки спрямовуються на пізнання Самого Бога. Наука ж пізнає те, що належить Богові і їм створено. Відтак, християнське пізнання *духовної складової людини* глибше, точніше і повніше, ніж світсько-наукове пізнання, яке здійснюється опосередковано через масу додаткових логічних інструментів – теорій та теоретичних об'єктів.

Як пише Н.В. Космачева, свідомість – це функція духу, а не розуму, а дух людський має початок у душі Божої. Акти свідомості викликаються сприйняттями проявів вищого духовного світу, тобто діями на дух людський Духа Божого і духу сатани. Негативне виникає при втраті позитивного і неухильно розвивається¹⁵⁰³. Як зазначав архієпископ Лука (Войно-Ясенецький), люди, споріднені за духом сатани, сприймають дух його (його "вibraції"), неухильно розвиваються в напрямі зла. Люди ж, за духом споріднені Божій Любові, сприймають Дух Святий і неухильно удосконалюються в добрі і любові¹⁵⁰⁴.

Відтак, як вважає Н.В. Космачева, духовність людини виявляється у низці моментів.

1. У залученні до традиційних духовно-моральних цінностей (добро, любов, праця, відповідальність, честь, совість, сім'я, цнотливість, соборність, мир, істина та ін.), до народної духовної культури. Залучитися – це не тільки дізнаватися про щось, але і "перевідкрити" ці цінності для себе, поважати, зберігати, нести їх через своє життя і передавати нащадкам.

2. У прагненні пізнавати Бога (молитва, участь в церковних таїнствах, читання духовної літератури та ін.), у благоговінні перед святістю і величчю Бога; любов до Бога; довіра Богу (віра).

3. У потребі до самопізнання і самореалізації, що передбачає: прагнення пізнавати себе, сприйняття себе і любов до себе як до "образу Божого"; осмислення життєвих цілей, визначення сенсу життя; відкриття свого життєвого шляху, пізнання волі Божої про себе, розуміння своєї "земної місії"; знаходження сили прийняти "свій шлях" і служити своїми здібностями оточуючим людям. Людина входить в земне життя для здійснення своєї особливої місії в загальній картині творіння і підготовки до "життя вічного в Царстві Небесному". Як відзначає богослов П. Євдокимов, є певний головний елемент, навколо якого будується будь-яка людська доля. "Обставини змінюються, але особиста духовна тема – у кожного своя – залишається незмінною за будь-яких зовнішніх змін; її заклик і настійна вимога відповіді – це поєднання даного і запропонованого утворює те, що Євангеліє називає

¹⁵⁰² Ильичева И.М. К методологии духовно-нравственного воспитания // Практическая психология образования XXI века: духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: Сб.науч.статей и материалов XI Всерос.научно-практич.конф. – Коломна: МГОСГИ, 2011. – С. 36-40.; Ильичева И. М. Психология духовности: учебное пособие. - Коломна: Тираж, 2000.

¹⁵⁰³ Дворецкая М. Я. Интегративная антропология: учеб. пособие. – СПб.: Институт практической психологии, 2003. – С. 341.

¹⁵⁰⁴ Лука (Войно-Ясенецкий), архиепископ. Дух, душа, тело. - М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 1999.

особистим хрестом людини. Цей хрест "вписаний" в нас з самого народження, і тут ніяка влада не в силах що-небудь змінити. Знаходячись чи в серці великого міста, чи в глибині пустелі, ми ніколи не можемо уникнути цієї особистої теми нашого життя. Вона супроводжує нас і звертається до нас на кожному повороті нашого шляху... наше питання залишиться таким же, воно вкладено в нас як елемент нашої особистості; це навіть більш ніж питання, це постановка питання про нас самих. Прийняти свій "хрест" – означає досягнути головну тему своєї долі, розкрити її сенс, зрозуміти себе. Це і здійснює духовне життя, воно вносить порядок, виявляє ритм свого зростання, вимагає просування вперед"¹⁵⁰⁵.

4. *У необхідності слухати совість і зберігатися у чистоті.* Як вказує у "Добротолубії" Авва Дорофей, святому відчуттю Божественного в душі людському в прямому підпорядкуванні знаходиться *совість*, яка підказує людині, що відповідає волі Господа і підлягає виконанню, а що противно цій волі і заборонено. Вчителі Церкви говорять, що совість є "голос Бога, що відвертає від зла". "Створивши людину, Бог вселив в неї дещо Божественне – певну, подібну до іскри, думку, що має в собі і світло і теплоту, думку, що освічує розум і вказує йому, що є добро і що – зло. Це й є совістю, яка постає цілком природним законом, що віддзеркалює волю Господа. Наслідуючи цю совість патріархи загодили Богу. Але коли люди через гріхопадіння затьмарили і зневажили совість як голос Бога, тоді зробився потрібним писаний Закон, стали потрібними святі пророки, необхідним стало саме пришествя Владики нашого Ісуса Христа з тим, щоб відкрити і спорудити її, щоб засипану цю іскру знову запалити через зберігання святих Його заповідей" (Авва Дорофій). Засмучена пристрастями, совість вимагає оживотворення. Господь же дарує людині відновлення совісті через божественне одкровення в слові божественному і оживотворення в силі Святого Духу. Але і незалежно від цього Бог залишає за Собою свободу безпосередньо діяти на свідомість людини, прояснюючи її. Тут знаходить свою підставу вчення про передуючу благодать, оскільки хоча буття і життя розвиваються за звичними для нашої свідомості законами, але за ними стоїть Живий Творець і Організатор життя – Бог. У всіх цих випадках совість є усвідомленням норми людського життя. Отже, совість була уражена гріхом, тому не у кожній людині вона відновлена і постає "голосом Божим". Але відновлена совість виявляє відповідну поведінку: "Догоджая всім у всьому, шукаючи не своєї користі, але користі багатьох", – говорить Апостол Павло (1 Кор, 10:33). Тільки любов не шукає свого (1 Кор, 13:5). Отже, природа совісті – любов, а оскільки в любові покладається закон людського життя, то сутність совісті може бути сформульована таким чином: совість є усвідомлення любові як норми життя (прот. І. Гумильовський).

5. *У постійній роботі над моральним вдосконаленням*, що передбачає знання морального закону і прагнення жити відповідно до нього, здатність бачити свої недоліки, адекватно сприймати критику, розробляти і застосовувати методи з самовиховання (самоспостереження, самооцінка, самозобов'язання, самонаказ, самоінструкція, самопереконавання, самонавчання, самоприйняття, самоконтроль, самозвіт).

6. *У прагненні до святості ("обожіння").* Люди, що мають досвід духовного життя, погодяться, що без участі Бога неможливо боротися зі своїми недоліками, прихильностями і пристрастями. Оскільки на дух людський діє і благодать Бога, і сили зла, то кращим рішенням людини буде – просити Бога захистити від зла і здобувати благодать Святого Духу ("обожіння").

7. *У розвиненому благодатному розумі, інтуїції, мудрості.* За наявності благодатного розуму – "розуму Христа" – думки переважно стосуватимуться сфери духовного – Бога, релігії, покаання, віри, християнських чеснот і осягнення духовних таємниць всесвіту.

8. *У прагненні до істини*, що виявляє відповідність знання дійсності. Передаючи значення *істинного*, ми використовуємо і інші слова – *правильний, праведний, чесний, справжній, щирий, автентичний, достовірний*. Звернемо увагу на основну складову перерахованих слів і побачимо спектр різних смислових відтінків *істини* – *правило, праведність, чесність, вірність* та ін., які постають певним проявом духовності людини. Іноді ми вживаємо словосполучення "істинне знання", "істинний закон", "істинний шлях", "істинна любов", "істинне благо". Слід зазначити, що ці словосполучення використовуються в особливих випадках і мають значення "найправильнішого і справжнього". Свіське суспільство як критерій зазначених характеристик може запропонувати загальнолюдські цінності; Християнство з давніх часів пропонує Божественний критерій – рятівну Особистість Ісуса Христа, який прорікає: "Я є шлях, істина і життя" (Іоан. 14:6). Християни вважають, що світло Христової любові викриває брехню і затверджує істину.

9. *У прагненні зберігати мир в душі і в суспільстві, усвідомлення себе в тісному зв'язку з людьми.* Оскільки мир та злагода на землі починається зі світу в душі людини (якщо людині добре в душі – вона є доброю, спокійною, доброзичливою, в її душі знаходиться мир), то така людина може зберегти мир в сім'ї, а мир в сім'ї здатний утримати мир на землі. Такі міркування покладають відповідальність за мир на кожную людину, спонукають примиряти тих, що сваряться, виховувати здатність прощати і просити вибачення, очищати серце і стежити, щоб в ньому не зародилася ворожнеча, бо "ми члени одного тіла" (1 Кор, 12:26).

10. *У здатності бачити в людях позитивні якості, приймати інших такими, якими вони є.* Погляд людини повинен бути спрямований на добре. Чому діти часто скаржаться на тих, хто погано поступає, але не приходять до педагога, щоб сказати: "Подивіться, який благородний вчинок зробив мій однокласник"? Напевно, тому, що вчитель сам частіше реагує на відхилення від норми в поведінці своїх учнів. Добре, коли педагог частіше відзначає добре, позитивне в дітях, адже він формує особистість дитини.

11. *В умінні користуватися своєю свободою і поважати свободу інших людей.* Оскільки кожна людина вільна обирати свій життєвий шлях і нести за нього відповідальність, то важливо вміти приборкувати аморальні бажання – це і є отримання внутрішньої свободи, що може зрозумітися як активне небажання або вільне відкидання аморальних думок, відчуттів, вчинків.

12. *У здатності поцінювати, споглядати красу і створювати красиве.*

¹⁵⁰⁵ Евдокимов П. Этапы духовной жизни: От отцов-пустынников до наших дней [Пер.с франц. С.Зайденберга, М. Иорданской] – М.: Свято-Филаретовская московская высшая православно-христианская школа, 2003. – С. 69.

13. *У творчості.* Людина створює в своєму житті багато речей, особливо представники творчих професій. Але творчість духовної людини реалізується шляхом творення синергійної цілісності, а через це – збагачення природи і суспільства, що реалізує місію людини бути співтворцем Бога.

14. *У скромності і здатності стримуватися, обмежувати себе.*

15. *У прагненні до добра.* Добром зазвичай називають все позитивне, хороше, корисне. Проте слід зазначити, що християнський (релігійний) і світський погляди на поняття "хорошого" і "корисного" не завжди збігаються: важливо здійснювати добрі справи, які узгоджуються із совістю. На жаль, в нашому суспільстві часті випадки "роботи добра" з розрахунком вигоди та базування на людських амбіціях, коли "дорога у пекло вимощена благими намірами".

16. *У здатності любити і приймати любов.* Любити тією любов'ю, яка "терпить довго, милосердствує, не заздрить, не звеличує, не гордиться, не безчинствує, не шукає свого, не гарячиться, не замислює зла, не радіє неправді, а співрадіє істині, все покриває, всьому вірить, всього сподівається, все переносить і ніколи не закінчується..." (1 Кор, 13:4-8). Дійсна любов розповсюджується не тільки на друзів, але і на ворогів. Людина духовна в своєму серці здобуватиме любов до людей і до Бога, буде здатна прийняти любов як дар від Духу Святого

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 холонності, синергії, взаємозв'язку (зв'язок, взаємина, як вважає О.І. Уємов, "складає річ з елементів"¹⁵⁰⁷), 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 самотождність людини, її свобода від жорсткої залежності від постійно мінливих ситуацій"¹⁵⁰⁸. Така характеристика духовності аналізується вище.

Духовність як синергійна 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 аналіз проблеми духовності постає важливим аспектом національної ідентичності. Розглянемо це більш докладно.

Категорія духовності як цілісності може об'єднати численні характеристики духовності, серед яких можна виділити такі¹⁵⁰⁹: 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 спонування 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) 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,

¹⁵⁰⁶ Космачева Н.В. Духовная составляющая природы человека // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 73. Частина І. – С. 92-101.

¹⁵⁰⁷ Уємов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уємов. – М.: Изд АН СССР, 1963. – 184 с. – С. 51.

¹⁵⁰⁸ Кримский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б. Кримский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28. – С. 23.

¹⁵⁰⁹ Заброцкий М.М. Иван Огієнко та проблеми педагогічної психології / М.М. Заброцкий // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63–65.

виявляючись, як пише П. Вайнцвайг, деміургічною творчою істотою¹⁵¹⁰. 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, холомонії, 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 Всесвіту¹⁵¹¹. 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-логічний “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 часток¹⁵¹². 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 сунічної рослини, він мусив відмовитись від свого наміру, оскільки зрозумів, що для вичерпного опису листя сунічної рослини треба розширити межі аналізу до Всесвіту¹⁵¹³. 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 середовища¹⁵¹⁴. Тобто особистість можна трактувати як сукупність відносин людини до самої себе як “іншого”, “не-Я”¹⁵¹⁵. 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”¹⁵¹⁶, 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 систем¹⁵¹⁷ 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 витоком 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 Абсолюту¹⁵¹⁸.

Духовність як парадоксальний синтез протилежних рис та якостей, є головною ознакою креативності. М. Чихуентміхалін¹⁵¹⁹ відмічає, що креативні особистості характеризуються взаємовиключаючими особливостями: 1. Творчі особистості володіють, з одного боку, великою фізичною енергією, а і 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

¹⁵¹⁰ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

¹⁵¹¹ Лукьянов И.Ф. Сущность категории “свойство” (значение для исследования проблемы отражения) / И.Ф. Лукьянов. – М.: Мысль, 1982. – 143 с.

¹⁵¹² Марков М.А. О природе материи / М.А. Марков. – М.: Наука, 1976. – 216 с.

¹⁵¹³ Шпенглер О. Закат Европы : В 2-х т. / О. Шпенглер. – Минск : Попурри, 1998. – Т. 1 : Образ и действительность. – 674 с. – С. 632.

¹⁵¹⁴ Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании / Ю.Г. Марков. – Новосибирск: Наука, 1982. – 267 с.

¹⁵¹⁵ Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 183–237.

¹⁵¹⁶ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹⁵¹⁷ Карташев В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В.А. Карташев. – М.: Прогресс-Академия, 1995. – 325 с.

¹⁵¹⁸ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

¹⁵¹⁹ Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention / M. Csikszentmihalyi. – N. Y.: Harper Perennial, 1997.

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 патології¹⁵²⁰. У цілому творчі люди є більш психопатологічними, психотичними, ніж звичайні люди¹⁵²¹.

П'єр Адо в праці *"Духовні вправи і антична філософія"*¹⁵²² 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), відкрити (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).

Духовність реалізується у площині **поведінки людини**. 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 егоїста¹⁵²³. 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

¹⁵²⁰ Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – N. Y.: Holt Rhinehart & Winson, 1969.; Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.

¹⁵²¹ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.; Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p.

¹⁵²² Hadot Pierre Exercices spirituels et philosophie antique // Etudes augustinienes, 1981. – P. 14.

¹⁵²³ Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7.

необмеженого космосу). Егоїста, таким чином, можна уявити точною 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. 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 взаємопрониклих польових форм життя, які будують соборне буття¹⁵²⁴. 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"¹⁵²⁵. 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 з дихотомією "єдине – множинне", протиріччя між якими, як писав О.Ф. Лосєв, знімається у категорії Цілого¹⁵²⁶ (чи у категорії "сили" [Гегель, ПСС, 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'єркигора 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**, а С. К'єркегор відрізняв два типи людей – естетика та етика¹⁵²⁷. На Сході відрізняють дві градації ментальності – інтелектуальну, чи благоговійну, та одухотворену чи практичну¹⁵²⁸.

Треба додати, що діалектична рівновага двох протилежних модусів буття – континуального та дискретного ("Я" та не-"Я", внутрішнього та зовнішнього), які випливають 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 на 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.

¹⁵²⁴ Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / И.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с. – С. 63.

¹⁵²⁵ Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с. – С. 108.

¹⁵²⁶ Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с.; Лосев А.Ф. Типы отрицания / А.Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М., Политиздат, 1983. – С. 149–170.

¹⁵²⁷ Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.; Кьеркегор С. Страх и трепет. Пер. с дат. / С. Кьеркегор. – М.: Республика, 1993. – 383 с.

¹⁵²⁸ Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с. – С. 44.

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 сублімуватися 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'єркегор, не знає мук вибору, і якщо такий вибір здійснено, – перед нами результат аморальної згоди людини зі своєю совістю. 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.

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”*¹⁵²⁹ (Е. Фромм визначав насолоду як процес зняття напруги¹⁵³⁰). 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, катарсису, вікової регресії, рібефінгу (нового народження) та ін.¹⁵³¹ 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 світу¹⁵³².

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...”¹⁵³³. 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 здібності¹⁵³⁴).

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 віку¹⁵³⁵. 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 дослідниками¹⁵³⁶. 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, яка доводить, що негативні емоції випливають 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,

¹⁵²⁹ Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Standford, 1957, N. Y., 1964. – 291 p.

¹⁵³⁰ Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов / Э. Фромм. – М.: Политиздат, 1989. – С. 143–221.

¹⁵³¹ Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 5–39.; Цапкин В. Н. Личность как группа – группа как личность / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 4. – С. 11–28.

¹⁵³² Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 35.

¹⁵³³ Бакулин Б.С. Философское введение в христианскую апологетику / Б.С. Бакулин // Символ. – 1989. – № 22. – С. 4–44.

¹⁵³⁴ Гильфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гильфорд // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433–456.

¹⁵³⁵ 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.

¹⁵³⁶ Павленко В.Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий / В.Н. Павленко // Вопросы психологии, № 1, 1995. – С. 53–60.; 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.

були справді дивними: “Я був вражений тим, наскільки зросла 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”¹⁵³⁷. 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”¹⁵³⁸. 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 структур¹⁵³⁹, 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 сутність¹⁵⁴⁰. *Таким чином, медитативно-цілісний світогляд впливає із збігу суджень, які роблять права та ліва півкулі.*

Слід додати, що агресивність людини випливає 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 людини¹⁵⁴¹. 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 світу¹⁵⁴².

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*¹⁵⁴³.

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”¹⁵⁴⁴.

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 людини¹⁵⁴⁵, 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**¹⁵⁴⁶.

Людина як замкнута система може характеризуватися тим, що її біоритми не узгоджуються з ритмічним “малюнком” космосу. Звідси впливає адаптаційний синдром як характерна особливість стресу, що призводить до захворювань організму¹⁵⁴⁷.

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 гармонійність та раціональність нашого світу випливає з антропних аргументів сучасної космології, які свідчать, що світ будується за законами гармонії¹⁵⁴⁸. 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

¹⁵³⁷ Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. – М.: Наука, 1993. – 432 с.

¹⁵³⁸ Ikeda D. A lasting peace / D. Ikeda. – N. Y.: Tokyo: Weatherhill, 1981. – 302 p. – P. 201.

¹⁵³⁹ Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 399 с. – С. 364.

¹⁵⁴⁰ Там само. – С. 366.

¹⁵⁴¹ Фаст Дж. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Дж. Фаст, Е. Холл. – М.: Вече, Персей, Аст., 1995. – 432 с. – С. 70-71.

¹⁵⁴² Там само. – С. 356-357, 359

¹⁵⁴³ Ротенберг В.С. Мозг. Стратегия полушарий / В.С. Ротенберг // Знание – сила. – 1984. – № 6. – С. 54–57.; Ротенберг В.С. Гипноз и образное мышление / В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – Т. 2. – 1985. – № 6. – С. 23–34.

¹⁵⁴⁴ Кликс Ф. Пробуждающееся мышления / Ф. Кликс. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с. – С. 266.

¹⁵⁴⁵ Ротенберг В.С. Гипноз и образное мышление / В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – Т. 2. – 1985. – № 6. – С. 23–34.

¹⁵⁴⁶ Готвальд Ф.Т. Помоги себе сам. Медитация / Ф.Т. Готвальд, В. Ховаддь. – М.: СП Интерэксперт, 1993. – 174 с. – С. 12, 150.

¹⁵⁴⁷ Алякринский Б.С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Б.С. Алякринский. – М.: Наука, 1983. – 284 с.

¹⁵⁴⁸ Балашов Ю.В. Антропные аргументы в современной космологии / Ю.В. Балашов // Вопросы философии. – 1988. – № 7. – С. 117–

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 нуля¹⁵⁴⁹. 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 наслідки¹⁵⁵⁰.

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 соматичну людину. Наприклад, якщо при оборонній реакції організму судини рук, ніг та голови звужуються¹⁵⁵¹, 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”¹⁵⁵². У багатьох дослідженнях показано, що, наприклад, травматизм у людей детермінується психологічними чинниками. Існують дослідження, які доводять зв'язок між рівнем злочинності та автомобільними аваріями, коли людина (злочинець), яка характеризується великою агресивністю, підсвідомо шукає умови для самознищення.

Існує думка, що хвороби зору випливають з підсвідомої потреби “вимкнути” свій зір через небажання бачити щось неприємне¹⁵⁵³. Слід також зазначити, що альфа-ритміка мозку характеризує спокійний, врівноважений стан людини. Відомо, що стимули зорової модальності призводять до депресії альфа-ритму¹⁵⁵⁴. 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, який 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 (як здатності людини відокремлювати себе від зовнішнього світу). 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 творчості¹⁵⁵⁵. 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 з станом відсутності інструментально-вольового ставлення до світу як сутності, якою можна маніпулювати¹⁵⁵⁶.

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

¹⁵⁴⁹ Мень А. Сын человеческий / А. Мень. – Брюссель: Depot Legal, 1990. – 324 с.

¹⁵⁵⁰ Основы общей и медицинской психологии. – К.: Вища школа, 1984. – 176 с. – С. 111-118.

¹⁵⁵¹ Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.

¹⁵⁵² Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p. – P. 21.; Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient / N. Cousins. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 295 p.; 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.; Dunbar H.F. Psychosomatic Diagnosis, P.B. Hoeber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.; Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

¹⁵⁵³ 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.

¹⁵⁵⁴ Тамбиев А.Э. ЭЭГ–корреляты переключения сонсорного внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев, М.В. Тепина // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 6. – С. 65–70.

¹⁵⁵⁵ Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Берштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.; Бого-явленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.; Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 279 с.; Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества / Я.А. Пономарев // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 370–378.; Пономарев Я.С. Фазы творческого процесса / Я.А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 3–18.

¹⁵⁵⁶ Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.

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 емпатійності¹⁵⁵⁷.

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 освоює 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 завдань. 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 комплекс¹⁵⁵⁸) пропонується приводити до гармонії правопівкульовий (конкретно-образний) і лівопівкульовий (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 майбутнє¹⁵⁵⁹, 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 біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне". Духовність тут виявляється у здатності орієнтуватися на потенційне-можливе, невланне, невизначене, на те, що вивільнює людину з 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, царевича, потопаючого в східній розкоші, 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

¹⁵⁵⁷ 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. – С. 21.

¹⁵⁵⁸ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 134-135.

¹⁵⁵⁹ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 140.

перевищувала злочин. Це зрозуміло, оскільки тоді людина існувала в умовах міфологічної (правопівкульової ¹⁵⁶⁰) 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 ¹⁵⁶¹. Потім, коли міфологічний світ етносів руйнувався, а людина постала як окрема особа (у якій 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 провиною та покаранням, що ми знаходимо у Старому Заповіті. У Новому Заповіті карне право відокремлюється від морального. Крім того, на покарання тут заслуговує будь-яка гріхозна 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 ¹⁵⁶², 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 (самоспостереження 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 сьогодення, приходячи з майбутнього. Подібним чином можна говорити про систему Гегеля, в якій розвиток розуміється як породження "дечим" "свого іншого", з яким де "дещо" вступає у рефлекторний зв'язок та перебудовується завдяки цьому; і потім цей процес повторюється. Такий підхід відповідає новітньому **квантово-синергетичному розумінню** світу (В.С. Стьопін). Подібним же чином відбувається "занурення в основу" у всіх аспектах психосоціальної та психофізіологічної динаміки, коли, наприклад, в онтогенезі у процесі ембріонального розвитку багатоклітинні організми повторюють особливості їх філогенезу, коли новий рівень організації живого змінює властивості клітин як елементів цілого.

І якщо поняття духовності 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*".

¹⁵⁶⁰ Пучинская Л.М. Демоны правого полушария / Л.М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

¹⁵⁶¹ Мень А. Сын человеческий / А. Мень. – Брюссель: Depot Legal, 1990. – 324 с. – С. 193.

¹⁵⁶² Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. – С. 195.

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 нейро-лінгвістичного 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..."¹⁵⁶³). 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 світом¹⁵⁶⁴.

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 самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою"¹⁵⁶⁵, 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. 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 репрезентував у книзі "*Збагнути неосяжне*". 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, *нададитивність, 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

¹⁵⁶³ Кримський С.Б. Контури духовності: новые контексты идентификации / С.Б. Кримський // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 23.

¹⁵⁶⁴ Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.

¹⁵⁶⁵ Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с. – С. 103.

поведінки¹⁵⁶⁶. 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 буття 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. Леонтьєв, 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.).

Р. Бернс визначає Я-концепцію як сукупність установок людини, спрямованих на саму себе. При цьому автор виокремлює такі елементи Я-концепції, як образ "Я" (уявлення людини про себе), самооцінка та потенційна поведінкова реакція, що впливає із попередніх двох елементів¹⁵⁶⁷.

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 й 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'єкта¹⁵⁶⁸.

¹⁵⁶⁶ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с. – С. 98.

¹⁵⁶⁷ Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с. – С. 27.

¹⁵⁶⁸ Абрамова Н.К. Смена ориентиров в современной системе образования / Н.К. Абрамова // Духовно-культурные процессы в современной России. – М., 1998. – С. 92–97.; Абрамова Н.Г. Принцип целостности и синтез знания / Н.Г. Абрамова // Синтез современного на-

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 моменти самоідентичності та самоусвідомлення людини. Виявлені моменти постають парадоксальними. Це розкривається в аналізі логіки (мови науки), де виявляється логічна ситуація, яка випливає 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 **парадоксально-синергетичну природу зв'язку (межі)** більш докладно.

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"¹⁵⁶⁹.

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 невидимі, 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, 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. квантовий парадокс "Спостерігач"), флуктуаційний рух свідомості в процесі визначення як фізичний процес є збудженням фізичного вакууму ("світ є збудженим станом фізичного вакууму"¹⁵⁷⁰). Таким чином, відповідно до такого підходу, свідомість людини творить світ, коли у фундаменті світу немає

учного знання. – М.: Наука, 1973. – С. 275–293.; 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.; Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.; Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.; 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.; Бахтин М.М. Парадоксы диалога / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1993. – 129 с.; Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.; Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.; Дорфман Л.Я. Современные исследования многоаспектности Я / Л.Я. Дорфман // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е.А. Мальянов, 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.; Сержантов В.Ф. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания / В.Ф. Сержантов, В.В. Гречаний. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 216 с.; Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.; Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.; Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисловие Исениной Е.И. / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.; Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.; Рибалка В. Принцип цінності особистості у психології, педагогіці та суспільстві // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 121–128.; Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.; Спонтанность и детерминизм / Ред. В.В. Казютинский, Е.А. Мамкар. Ин-т философии РАН. – М.: Наука, 2006. – 323 с.; Щebetenko C.A. 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 / Щebetenko Сергей Александрович. – Пермь, 2004. – 162 с.; Хорни К. Наши внутренние конфликты: конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 320 с.; Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К.Хорни; [пер. с фр. В.Большакова]. – М.: Акад. Проект, 2006. – 207 с.; Lecky P. Self Consistency / P. Lecky. – N. Y.: Island Press, 1975. – P. 138–148.; 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.

¹⁵⁶⁹ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

¹⁵⁷⁰ 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.; Акимов А.Е. Эвристическое обсуждение проблемы поиска новых дальностей. EGS-концепции. / А.Е. Скимов. – М., 1991, препринт № 7 МНТЦ ВЕНТ. – 68 с.; Акимов А.Е. Торсионные поля и их экспериментальные проявления /

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 пропонуваній 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 форм¹⁵⁷¹.

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 аксіоми 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-координативним 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.

4.12 ФОРМУВАННЯ ВОЛІ, САМОРЕГУЛЯТИВНИХ УМІНЬ ТА ІНШИХ ВАЖЛИВИХ ОСОБИСТІСНИХ НОВОУТВОРЕНЬ

1) Формування волі людини, її саморегулятивних умінь. Слід сказати, перш за все, що ліва півкуля головного мозку людини реалізує вольове зусилля¹⁵⁷². Крім того, воля – це антиінерціальна сутність, 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 атрофується за умов відсутності перешкод. Воля поводить себе так само, як поводить 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 поштовху¹⁵⁷³. 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 покаранням¹⁵⁷⁴.

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

А.Е. Акимов, Г.И. Шипов // Сознание и физическая реальность. – 1996. – Том 1. – № 3. – С. 28–43.; Акимов А.Е. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологии / А.Е. Акимов, В.П. Финогеев. – М.: НТЦ Информатика, 1996. – 68 с.; Шипов Г.И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии / Г.И. Шипов. – М.: Наука, 1997. – 450 с.

¹⁵⁷¹ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – С. 85–86.

¹⁵⁷² Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78–80.; 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.

¹⁵⁷³ Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.

¹⁵⁷⁴ Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Stanford, 1957, N. Y., 1964. – 291 p.

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 життєвості. 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 зуби¹⁵⁷⁵.

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 людини¹⁵⁷⁶. 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*¹⁵⁷⁷ (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна)¹⁵⁷⁸, можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що випливає із актуальних потреб людини) та ціннісний¹⁵⁷⁹.

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 випливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності – адаптивна та неадаптивна. 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"¹⁵⁸⁰. Надситуативний мотив В.А. Петровський характеризує спонуканнями, 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 ситуації¹⁵⁸¹. 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

¹⁵⁷⁵ Bettelheim B. The informed heart / B. Bettelheim. N-Y: Free press, 1960.; Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

¹⁵⁷⁶ Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

¹⁵⁷⁷ Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

¹⁵⁷⁸ Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 233 с.

¹⁵⁷⁹ Климчук В.О. Развитие внутренней мотивации / В.О. Климчук // Синергетика: процессы самоорганизации технических, технологических та социальных систем: Материалы Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75–78.

¹⁵⁸⁰ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 91.

¹⁵⁸¹ Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.

впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості ¹⁵⁸². Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості ¹⁵⁸³.

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" ¹⁵⁸⁴, 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.

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 довірливий артифікаційний знак" ¹⁵⁸⁵. 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 іншої". Коли це здійснюється і слово відривається від предмета і перестає виконувати функцію лише сигналу до дії, здійснюється стрибок у психічному розвитку дитини" ¹⁵⁸⁶.

¹⁵⁸² Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

¹⁵⁸³ Богуславский М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89–95.; Богуславский М.В. Стратегии по синергетике // Мир образования. – 1999. – № 5. – С. 17–21.; 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.

¹⁵⁸⁴ 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.; Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

¹⁵⁸⁵ Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В.Л. Деглин. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с. – С. 144-145.

¹⁵⁸⁶ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 335.; Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л.Ф.Обухова; [М-во образования Рос. Федерации]. – М.: Высш. образование: МГППУ, 2007. – 460 с.

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 значення¹⁵⁸⁷.

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 пізнає¹⁵⁸⁸, коли організація мови як системи і сама структура мовного вислову задаються самою матерією та ґрунтуються на відношеннях речей та явищ реального світу¹⁵⁸⁹, коли логічні відношення впливають з відношень, які встановлюються між реальними предметами та їх властивостями¹⁵⁹⁰.

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 поповняти, добудовувати 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"¹⁵⁹¹.

4.13. СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

4.13.1. ЗАГАЛЬНИЙ ОБРИС РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

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

¹⁵⁸⁷ Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с.; Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с. – С. 22-23.

¹⁵⁸⁸ Столяров В.И. Диалектика как логика и методология науки / В.И. Столяров. – М.: Политиздат, 1975. – 247 с. – С. 87.

¹⁵⁸⁹ Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 186 с.; Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 103 с.

¹⁵⁹⁰ Формальная логика. – Л.: Изд. ЛГУ, 1977. – 357 с. – С. 45.

¹⁵⁹¹ Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с. – С. 151.

запропонували вимірювати характер соціальної спаяності і порозуміння рівнем соціальної синергії, у примітивних соціумах даний рівень дуже високий¹⁵⁹².

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"¹⁵⁹³. Дійсність, при цьому, десакралізується і профанується, а друга сигнальна система, котра розвивається як властивість відбивати й освоювати світ опосередкованим, знаково-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 переміщається 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"¹⁵⁹⁴.

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 роздільності¹⁵⁹⁵, 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 сформувані 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 цей бік рухатиметься 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 суспільства. Але в той же час розум загрожує зруйнувати у деяких пунктах згуртованість суспільства. І якщо суспільство повинне зберегтися, то необхідним є те, щоб існувала протидія розуму, точніше, його індивідуїстської орієнтації"¹⁵⁹⁶.

Як писав Т.Манн, "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 повалилося це цілісне світопочуття та виникло сучасне суспільство, наше ставлення до людей та речей нескінченно ускладнилось, все стало проблематичним і непевним"¹⁵⁹⁷.

Втрата людяно-статусу тотальної співпричетності світу, їхнього взаєморозуміння компенсується розвитком егоцентричного початку, що конститує межі 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 осягнення предметної суті оточуючого світу¹⁵⁹⁸. 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 неопосередкованого-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

¹⁵⁹² Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture / R. Benedict // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.; Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.

¹⁵⁹³ Аверинцев С.С. Греческая "литература" и ближневосточная "словесность" / С.С. Аверинцев // Вопросы литературы – 1971. – № 8. – С. 61–63.; Аверинцев С.С. Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья / С.С. Аверинцев // Античность и Византизм. – М.: Знание, 1975. – С. 281–284.

¹⁵⁹⁴ Стеблін-Каменський М.І. Миф / М.І. Стеблін-Каменський. – М.: Наука, 1976. – 234 с. – С. 90–98.

¹⁵⁹⁵ Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

¹⁵⁹⁶ Шадріков В.Д. Происхождение человечности / В.Д. Шадріков. – М., 1999. – 260 с.

¹⁵⁹⁷ Манн Т. Собрание сочинений в 9-ти томах / Т. Манн. – М.: Худ. лит., 1960. – Т. 5. – 694 с. – С. 163.

¹⁵⁹⁸ Ефимов Ю.И. Философские проблемы теории антропосоциогенеза / Ю.И. Ефимов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1981. – 192 с. – С. 64–71.

сповнюється культурологічним забарвленням, що дозволяє здійснити культурно-технократичну експансію в природне середовище, котре при цьому немоє би заново створюється. Рухаючись у цьому напрямі своєї еволюції, людина розщеплює та дискретизує світ¹⁵⁹⁹. 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 тварин¹⁶⁰⁰. 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" [ПСС, 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. Кассирером¹⁶⁰¹), чи, за Кантом, емпіричною та умоглядною¹⁶⁰².

Актуальна предметна дійсність, таким чином, була замінена потенційною знаковою соціальною дійсністю, коли "можливість стала домінувати над даністю"¹⁶⁰³, коли виявляється перехід від пасивного до активного граматичного мовного стану¹⁶⁰⁴. Потреби, які задовольнялися істотою у симетричному природному середовищі, зараз вже виявляють перешкоди, що випливають з можливості диференціювати "тепер і тоді", актуальне та можливе. Виникає тривога, яку Ф. Перлз визначив як "прірву між зараз і тоді"¹⁶⁰⁵. 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"¹⁶⁰⁶.

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 Творця¹⁶⁰⁷. Час, який виникає при цьому, породжує ідею часу, яка, з погляду М. Гайо, є "початком жалю"¹⁶⁰⁸. 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"¹⁶⁰⁹. 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 вигляді¹⁶¹⁰.

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 людини¹⁶¹¹. 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

¹⁵⁹⁹ Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг / Д.И. Дубровский. – М.: Высш. шк., 1980. – 286 с.; Дубровский Д. И. Проблема идеального / Д.И. Дубровский. – М.: Мысль, 1983. – 228 с.

¹⁶⁰⁰ Тейяр де Шарден Феномен человека / Шарден де Тейяр. – М.: Наука, 1987. – 240 с.; Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО "Анатолія", 1998. – 488 с.

¹⁶⁰¹ Кассирер Э. Философия символических форм. Том 1. Язык / Э. Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002. – 272 с.; Том 2. – 280 с.; Том 3. – 398 с.

¹⁶⁰² Кант И. Собрание сочинений в 6-ти томах / И. Кант. – М.: Мысль, 1963–1966. – Т. 3. – 799 с. – С. 482–484.

¹⁶⁰³ Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

¹⁶⁰⁴ Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с. – С. 48.

¹⁶⁰⁵ Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.

¹⁶⁰⁶ Блаватская Е. П. Тайная доктрина в 4-х т. – Донецк: Сталкер, 1997. – Т. 2. – 512 с. – С. 159.

¹⁶⁰⁷ Мень А. Сын человеческий / А. Мень. – Брюссель: Depot Legal, 1990. – 324 с. – С. 97–105.

¹⁶⁰⁸ Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – 160 с. – С. 60.

¹⁶⁰⁹ Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с. – С. 451.

¹⁶¹⁰ Шляхін Г.Г. Аналітичне і синтетичне / Г.Г. Шляхін // Логіка і онтологія. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.; Витгенштейн Л. Логико-філософський трактат. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с.

¹⁶¹¹ Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 337 с.; Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 603 с.; Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: Наука, 1985. – 536 с.; Леви-Стросс К. Структура мифов / К. Леви-Стросс // Вопросы философии. – 1970. – № 7. – С. 152–164.

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: 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”¹⁶¹². Як говорять на Сході, “той, хто доводить, не знає, а той, хто знає – не доводить”¹⁶¹³.

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 роздіблених у часі процесів, а містить у собі ще більш глибоку понадчасову та понадпросторову сторону, яка надає світові характеру органічного цілого. 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”¹⁶¹⁴. 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 “Зоґар”: “Всі вищі та нижчі світи містяться в людині; всі, що створено і знаходяться у всіх світах – створено задля людини”¹⁶¹⁵.

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*”.

Тут, як бачимо, відношення абсолютизується, але, саме відношення “складає річ з елементів”¹⁶¹⁶. Дійсно, змодельювати 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 гармонія¹⁶¹⁷. Цей 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”¹⁶¹⁸.

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. Цей принцип заперечення відбивається в самому визначенні життя як роботи відповідним чином організованої системи по утриманню та розвитку антиентропійних станів за рахунок збільшення ентропії речовини середовища¹⁶¹⁹, тобто за рахунок руйнування зовнішнього середовища через використання його енергії та створення зовні ентропії¹⁶²⁰. 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)”¹⁶²¹.

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

¹⁶¹² Крымский С.Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” / С.Б. Крымский // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.; Автономова Н.С. Хаос и логос / Н.С. Автономова // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного мышления. – М.: Политиздат, 1990. – С. 30–57.

¹⁶¹³ Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.

¹⁶¹⁴ Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / И.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с. – С. 48, 63, 125.

¹⁶¹⁵ 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. – С. 5.

¹⁶¹⁶ Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уемов. – М.: Изд. АН СССР, 1963. – 184 с. – С. 51.

¹⁶¹⁷ Пуанкаре А. О науке: Пер. с франц. / А. Пуанкаре. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. – 560 с. – С. 277–279.

¹⁶¹⁸ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с. – С. 66–67.

¹⁶¹⁹ Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Плющ Л.Н. Организмы – борцы с энтропией / Л.Н. Плющ // Наука и жизнь. – 1962. – № 4. – С. 34–45.

¹⁶²⁰ Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.; Шредингер Э. Пространственно-временная структура Вселенной / Э. Шредингер. – М.: Наука, 1986. – 224 с.

¹⁶²¹ Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 399 с. – С. 26–27.

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”¹⁶²².

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 відхилила¹⁶²³), де діють відносно ізольовані один від одного, автономні, речовинні, егоцентричні істоти. Саме “егоцентризм, – як відмічав М.О. Бердяєв, – є замкненість і безвихідність, ядуха, божевільня на собі, первородний гріх”¹⁶²⁴.

Ці уявлення зближують наукову та релігійну свідомість щодо розуміння еволюційної динаміки людини¹⁶²⁵, 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 відокремленням 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” (узяте в природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування”¹⁶²⁶. Тут людина постає як “громадянин світу, що є більш лояльним до людства та життя зокрема, ніж до певної його частини”¹⁶²⁷. 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”¹⁶²⁸. Дещо подібне ми маємо у О. Конта, який розумів історію людства як процес поступового подолання егоїстичних рис людини. У Бхагавад-Гіті ми також можемо дізнатися, що з Господом Вішну як абсолютною сутністю людина може вступати у будь-які відношення.

“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 розвинулись на землі з її лона, але кожну 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”¹⁶²⁹.

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, а від неї до нового ноосферного польового стану людства. Такі уявлення в цілому узгоджуються з механізмом морфогенезу, як його розуміють представники новітніх біологічних напрямків, що здійснюють спробу збагнути процес морфо- та органогенезу¹⁶³⁰. Цей висновок узгоджується й з розробками В.П. Казначеева та Є.О. Спіріна, які доводять, що групи протомід (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”¹⁶³¹. 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 привів до того, що первісні польові форми розумної речовини, – пише В.П. Казначеев, – “заглибились”, “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,

¹⁶²² Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности. – С. 26-27.

¹⁶²³ Поршнев Б.Ф. Функция выбора – основа личности / Б.Ф. Поршнев // Проблемы личности. Материалы симпозиума / Б.Ф. Поршнев – М., 1969. – С. 344-349.

¹⁶²⁴ Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с. – С. 232, 241.; Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.

¹⁶²⁵ Двойрин Г.Б. Единая голографическая информационная теория Вселенной. Научная религия / Г.Б. Двойрин. – СПб.: ИНТАН, 1997. – 252 с.

¹⁶²⁶ Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988. – Т. 6. – 719 с. – С. 15.; Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с. – С. 170.

¹⁶²⁷ Fromm E. Beyond the Chains of Illusion: My Encounter With Marx and Freud / E. Fromm. – N.Y.: Simon and Schuster, 1962. – P. 178-180.

¹⁶²⁸ Евреи и христианство (сост. П. Полонский). – Иерусалим-Москва, 1995. – 80 с. – С. 52-53.

¹⁶²⁹ Блаватская Е.П. Избранные статьи, ч. 1. / Е.П. Блаватская. – М.: Новый Акрополь, 1994. – 160 с. – С. 49.

¹⁶³⁰ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456p.

¹⁶³¹ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 120-122.

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 дію¹⁶³².

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 людини¹⁶³³. Потім мав місце процес десакарлізації, “відчуження від священного”, “гріхопадіння”, 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 єдність¹⁶³⁴. 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 “священником світу у олтаря свого серця”, який служить “космічну літургію”¹⁶³⁵. 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.

Цей 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 допомогати іншим. Але весь лад її життя проникнений освяченням повсякденності, сакралізацією дійсності, поєднанням Нірвани та Сансари¹⁶³⁶.

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”¹⁶³⁷.

Цей колоберт 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 (“злиднений 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 майбутнього¹⁶³⁸.

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 життя¹⁶³⁹. 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, просвітлення¹⁶⁴⁰.

Таким чином, кінцева мета розвитку людини – єдність протилежностей – означає єдність “Я” та не-“Я”, досягнення стану “надсвідомості”¹⁶⁴¹, 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”¹⁶⁴². Цей стан не є чимось незвичайним.

¹⁶³² Кон І.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 99.; Пропп В.Я. Фольклор и действительность / В.Я. Пропп // Аделюк Е.С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 173–178.; Фрейденберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейденберг. – М.: Наука, 1978. – 680 с.

¹⁶³³ Павленко В.Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий / В.Н. Павленко // Вопросы психологии, № 1, 1995. – С. 53–60.; 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.

¹⁶³⁴ Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов / Э. Фромм. – М.: Политиздат, 1989. – С. 143–221.

¹⁶³⁵ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с. – С. 225.

¹⁶³⁶ Suzuki D.T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze) / D.T. Suzuki. – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.; Sytich A. The Emergence of the Transpersonal Orientation: F Personal Account / A. Sytich // The Journal of Transpersonal Psychology. – 1976. – № 1.; The Yoga of the Dream State / Evans-Wentz W. Y. (ed). – N. Y.: Julian Press, 1964. – P. 221.

¹⁶³⁷ Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с. – С. 313.

¹⁶³⁸ Чалоян В. К. Восток-Запад / В.К. Чалоян. – М.: Наука, 1979. – 216 с. – С. 200.

¹⁶³⁹ Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с. – С. 45.

¹⁶⁴⁰ Владимирский А. К вопросу о “вибрационных уровнях” / А. Владимирский // Вопросы саморазвития человека / Под ред. В.А. Данченко. – К., 1990. – С. 136–144.

¹⁶⁴¹ Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.

¹⁶⁴² Russell P. The Global Brain: Speculations on the Evolutionary Leap to Planetary Consciousness / P. Russell. – Los Angeles, CA: J. P. Tarcher, 1983.

Сучасний напрям психології – трансперсональна психологія виявила багато модифікацій цього стану, які вона визначає як надособистісні переживання¹⁶⁴³.

Психофізіологічний базис надособистісних переживань, які трансцендують простір та час, актуалізується на рівні півкуля 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 майбутнього¹⁶⁴⁴.

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 "перемагаючи" 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 написане 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 кафолічний, 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

¹⁶⁴³ Ахмедов Т.И. Психотерапия в особых состояниях сознания (История, теория, практика) / Т.И. Ахмедов, М.Е. Жидко. – М.: Фолио, 2001. – 766 с.; Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.; Гроф С. За пределами мозга. Пер. с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.; Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ, 1994. – 240 с.; Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с.; Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.

¹⁶⁴⁴ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

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 недualityності 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")¹⁶⁴⁵, 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 тону та загальної активації, коли виявляється феномен рознесення психофізіологічного тону як такого і м'язового тону, що, як правило, збігаються у "нормальному" (немедитативному) стані¹⁶⁴⁶.

Єдність протилежностей як принцип досягнення 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"¹⁶⁴⁷. При цьому людина "знаходиться у стані постійної життєвої напруги, у біполярному силовому полі"¹⁶⁴⁸, 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**¹⁶⁴⁹, – 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. Брушлинським¹⁶⁵⁰; цей й відкриті (синтаксичні) та закриті (кататоксичні) процеси в організмі, слабкі та сильні екологічні взаємодії¹⁶⁵¹; 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 (енергонедостатний) та гіперстеничний (енергонадлишковий) типи людини, які співвідносяться з ліво- та правопівкульовою психікою, оскільки ліва куля "відповідає" за процеси гальмування, а права – збудження¹⁶⁵², крім того, процес гальмування передбачає значно більші витрати психічної енергії, ніж процес збудження¹⁶⁵³. 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 контексту¹⁶⁵⁴.

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"¹⁶⁵⁵, що повністю узгоджується з дослідженнями у сфері асиметрії мозку людини¹⁶⁵⁶, які показують, що домінування лівої півкулі робить людину догматиком, який відірваний від реальності і сприймає світ через силіогізми 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

¹⁶⁴⁵ Шопенгауэр А. Избранные произведения / А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с. – С. 132.

¹⁶⁴⁶ Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с. – С. 118.

¹⁶⁴⁷ Клизовский А.И. Основы миропонимания Новой Эпохи / А.И. Клизовский. – Минск: Мога-Н-Вида-Н, 1995. – 816 с. – С. 512.

¹⁶⁴⁸ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 210.

¹⁶⁴⁹ Франкл В. Человек в поисках смысла. – С. 339.

¹⁶⁵⁰ Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.; Брушлинский А.В. Проблема непрерывного-прерывного в науках о человеке / А. В. Брушлинский // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 73–81.; Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: РАН. Ин-т психологи, 1994. – 109 с.; Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 392 с.

¹⁶⁵¹ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спиринов. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 218, 257.

¹⁶⁵² Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. 58-120

¹⁶⁵³ Гуревич Л. Эпид о темпераменте / Л. Гуревич // Знание – сила. – 1981. – № 1. – С. 29–31.

¹⁶⁵⁴ Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.; Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.; Ротенберг В.С. Гипноз и образное мышление / В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – Т. 2. – 1985. – № 6. – С. 23–34.; Ротенберг В.С. Мозг. Стратегия полушарий / В.С. Ротенберг // Знание – сила. – 1984. – № 6. – С. 54–57.

¹⁶⁵⁵ Колесников А.С. Свободомыслие Бертрам Рассела / А.С. Колесников. – М.: Мысль, 1978. – 133 с. – С. 52.

¹⁶⁵⁶ Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В.Л. Деглин. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с.

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 розрізнення 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.¹⁶⁵⁷. 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. Ірінея, у працях святих Афанасія, Григорія Богослова, Григорія Нісського. “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 черв’я”, – знаходимо у Г.Р. Державіна.

Цей стан є стан креативності, творчості. **Творчість** – це створення нових смислів¹⁶⁵⁸, 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 задовольнятися 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 мій особистий смисл, чи чий-небудь ще”¹⁶⁵⁹.

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 стратегії¹⁶⁶⁰.

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

¹⁶⁵⁷ Леві-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леві-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 337 с.; Леві-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леві-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 603 с.

¹⁶⁵⁸ Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.

¹⁶⁵⁹ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 295, 298.

¹⁶⁶⁰ Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с. – С. 52-53.; Соколова Е.Е. История проблемы целостности в психологии (австрийская школа) / Е.Е. Соколова // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. – 1984. – № 3. – С. 41–50.

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 мислення¹⁶⁶¹. 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 дитиною¹⁶⁶².

Творчість передбачає **формування парадоксального мислення й парадоксального (цілісного) світогляду**. Парадокс як форма невідповідності формально-логічного предметно-конкретному має безліч проекцій. 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. Геделя¹⁶⁶³, приводить до того, що навіть питання про реальність нашого світу не може бути позитивно розв'язаним¹⁶⁶⁴.

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 проекціях таким чином, що різні проекції можуть суперечити одна одній"¹⁶⁶⁵. Так, наприклад, якщо циліндр спроекувати з тримірною простору на двовірні площини, що відповідають його поперечному та поздовжньому перетину, то в першому випадку отримаємо 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 подвижників¹⁶⁶⁶. 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 природу¹⁶⁶⁷.

Для того, щоб сформувати 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"¹⁶⁶⁸.

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 тлумачення¹⁶⁶⁹. 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

¹⁶⁶¹ Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с. – С. 7-36.; Дьюи Дж. Школы будущего / Д. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 321 с.; Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М. : Мысль, 1981. – 165 с.; Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

¹⁶⁶² Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с. – С. 127.

¹⁶⁶³ Гильберт Д. Основания геометрии. Перевод с немецкого под редакцией А.В.Васильева / Д. Гильберт. – Л., "Сеятель", 1923. – 152 с.; Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / И. Лакатос // Структура и развитие науки. – М.: Наука, 1978. – С. 203–269.; Клини С.К. Введение в математику / С.К. Клини. – М.: ИЛ, 1957. – 526 с. – С. 303.; Тарский А. Истина и доказательство / А. Тарский // Вопросы философии. – 1972. – № 8. – С. 134–145.

¹⁶⁶⁴ Бычко И.В. Познание и свобода / И.В. Бычко. – М.: Политиздат, 1969. – 215 с. – С. 161.; Карнап Р. Значение и необходимость / Р. Карнап. – М.: Ин. лит., 1959. – 398 с. – С. 101-102.

¹⁶⁶⁵ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 49.

¹⁶⁶⁶ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

¹⁶⁶⁷ Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с.

¹⁶⁶⁸ Шубинский В.С. Формирование диалектического мышления у школьников. – М.: Знание, 1979. – 48 с. – С. 13-14.

¹⁶⁶⁹ 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.

дозволяє концептуально зблизити факти та реалії життя, які відносяться до різних і навіть полярних сфер дійсності¹⁶⁷⁰.

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 організму¹⁶⁷¹.

При цьому творчість, а думку Л.С. Виготського, не є прерогативою геніїв, а будь-кого, хто створює нове¹⁶⁷². 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, тотальне¹⁶⁷³, у надрах чого відкривається нове знання як нададдитивний принцип цілого.

П.В. Симонов називає волю "**антипотребою**"¹⁶⁷⁴. 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 чином¹⁶⁷⁵. 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 необхідності¹⁶⁷⁶.

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 і 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 лівопівкульовий¹⁶⁷⁷, 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"¹⁶⁷⁸. 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 поклонання.

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.

¹⁶⁷⁰ 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.; Пуанкаре А. О науке: Пер. с франц. / А. Пуанкаре. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. – 560 с.; Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – М.: ГУПИ, 1961. – 208 с.; Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа. – М.: Наука, 1975. – 464 с.; Пойа Д. Математическое открытие / Д. Пойа. – М.: Наука, 1976. – 448 с.

¹⁶⁷¹ Zeman I. Poznaní a informace. Gnoseologické problémy kybernetiky. Nakladatelství Československá Akademie Věd. / I. Zeman. – Praha, 1962.

¹⁶⁷² Виготский Л. С. Психология искусства / Л.С. Виготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.

¹⁶⁷³ Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с. – С. 105.

¹⁶⁷⁴ Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.; Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.; Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.

¹⁶⁷⁵ Ламонт К. Иллюзия бессмертия / К. Ламонт. – М.: Полит. литература, 1984. – 288 с.

¹⁶⁷⁶ Ницше Ф. По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше // Вопросы философии. – 1989. – № 5. – С. 140–141.

¹⁶⁷⁷ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.; Сержантов В. Ф. Философские проблемы биологии человека / В.Ф. Сержантов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1974. – С. 125–157.

¹⁶⁷⁸ Кумпф Ф. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с. – С. 101.

Цілісність є парадоксальним станом, оскільки вона конститує інтеграцію відмінних і навіть полярних предметів та явищ нашого світу. Стан цілісності виявляється як витоковим, 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 статичної 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. Киреевський); 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 конструкції 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 друге¹⁶⁷⁹.

У плані духовно-когнітивного стану цілісності передбачає створення сенсів як єдності фактів та явищ буття, як їх етико-аксіологічне, науково-практичне узгодження. Сенс 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"¹⁶⁸⁰ – процес переносу мотиваційного значення на новий зміст, в категоріях теорії діяльності визначається як "виробництво сенсу"¹⁶⁸¹, тобто процес психічного розвитку людини (як і процес розвитку людини в цілому) є процесом принципово **сенсогенним**, який полягає в пошуку сенсожиттєвих ідеалів, що постає **творчим процесом**.

Творчість – це створення нових смислів, це синтез понять, речей, явищ, категорій, положень, приведення їх до спільного онтологічного та теоретичного "знаменника". В. Франкл писав, що у наші часи "екзистенційного вакууму, головне завдання освіти полягає не у тому, щоб задовольнятися передачею традицій та знань, а у тому, щоб удосконалювати здібність, яка дає людині можливість знаходити унікальні смисли". При цьому В. Франкл впевнений, 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 когось іншого ще" [Франкл, 1990, с. 295–298].

Потрібно сказати, 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 неупорядковану (хаотизовану) конструкцію, прагне упорядкувати її [Бахтияров, 1997, с. 52–53].

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.

¹⁶⁷⁹ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹⁶⁸⁰ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

¹⁶⁸¹ Василюк Ф.Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с. – С. 27.

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 набуті найбільш високий рівень узагальнення), запропонованим Л.В. Занковим та В.В. Давидовим. Крім того, ми пропонуємо використовувати принцип циклічного формування практичних навичок учнів¹⁶⁸², що базується на універсальній парадигмі розвитку. Такий підхід також відповідає одному з принципів синергетичної моделі освіти, що, з 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 рівні¹⁶⁸³.

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.¹⁶⁸⁴). 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 передують 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 побудови¹⁶⁸⁵.

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 патології¹⁶⁸⁶).

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 пориву¹⁶⁸⁷. 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.

¹⁶⁸² Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

¹⁶⁸³ Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174–183.

¹⁶⁸⁴ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С. 98–100.

¹⁶⁸⁵ 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.

¹⁶⁸⁶ Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.

¹⁶⁸⁷ Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 415 с.

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 змінилася 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 універсалиями, які постають не стільки як поняття, але як сенсо-образи, метафори та аналогії¹⁶⁸⁸. 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”¹⁶⁸⁹ 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 сьогодення, 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)¹⁶⁹⁰.

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

¹⁶⁸⁸ Степин В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: “Прогресс-Традиция”, 2000. – 744 с. – С. 296.

¹⁶⁸⁹ Аверинцев С.С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы / С.С. Аверинцев // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 332–342. – С. 335.

¹⁶⁹⁰ Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В.В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693.

рефлекс і психологічну установку. Надалі думка людини зможе матеріалізуватися щонайменше на рівні її тілесного буття (у вигляді трансових, 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")" ¹⁶⁹¹. Подібним же чином його вчить, що кожна думка має 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 ¹⁶⁹².

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 альфаритміку 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 довшої 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 (формуються) 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.

4.13.2. ІНТЕГРАТИВНІ ЗАСАДИ ПОДОЛАННЯ АГРЕСІЇ: МЕТОДИ ЗБЛИЖЕННЯ "Я" ТА "НЕ-Я"

Сучасна цивілізація непередбачена і парадоксальна. Безсумнівні колосальні науково-технічні і культурні досягнення людства суперечать очікуванню 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 XX 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 ¹⁶⁹³. Якщо взяти до уваги, що за останні 2,5 тис. років активність геомагнітного поля зменшилась на 60 % ¹⁶⁹⁴, 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 адекватної системи – спостерігаються симптоми пансексуалізму та садизму ¹⁶⁹⁵.

Цікаву інформацію про суть і природу людської агресії можна дізнатися з книг Б.А. Діденко, К. Лоренца, Б.Ф. Поршнева, Е. Фромма ¹⁶⁹⁶. Антропологічне дослідження Б.А. Діденка присвячене новій концепції антропогенезу,

¹⁶⁹¹ Ахмедов Т.И. Психотерапия в особых состояниях сознания (История, теория, практика) / Т.И. Ахмедов, М.Е. Жидко. – М.: Фолио, 2001. – 766 с. – С. 20-40.

¹⁶⁹² Кандыба Д.В. Тайная власть гипноза / Д.В. Кандыба. – СПб.: Литера, 1998. – 415 с. – С. 77.

¹⁶⁹³ Мизун Ю.Г. Космос и здоровье / Ю.Г. Мизун, П.Г. Мизун. – М.: Знание, 1984. – 144 с. – С. 104.

¹⁶⁹⁴ Иванов-Муромский К.А. Нейро-электроника, мозг, организм / К.А. Иванов-Муромский. – К.: Наукова думка, 1984. – 174 с. – С. 155.

¹⁶⁹⁵ Вайцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

¹⁶⁹⁶ Диденко Б.А. Цивилизация канибалов. Человечество как оно есть / Б.А. Диденко. – М.: МП Китеж, 1996. – 160 с.; Диденко Б.А. Хищная власть. Зоопсихология сильных мира сего / Б.А. Диденко. – М.: ТОО "ПОМАТУР", 1997. – 125 с.; Диденко Б.А. Хищная любовь. Сексуальность нелюдей / Б.А. Диденко. – М., 1998. – 86 с.; Диденко Б.А. Сумма антропологии (кардинальная типология людей) / Б.А. Диденко. – М., 1993. – 62 с.; Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 5–38.; Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 39–46.; Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло") / К. Лоренц. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 272 с.; Лоренц К. Эволюция ритуала в биологических и культурных сферах / К. Лоренц // Природа. – 1969. – № 11. – С. 42–51.; Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии / Б.Ф. Поршнев. – М.: Мысль, 1974. – 487 с.; Поршнев Б.Ф. Функция выбора – основа личности / Б.Ф. Поршнев // Проблемы

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 палеопсихології – 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 рослинодні, 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 трав'яних 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 переводиться 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", – дівчата цих типів не має і ніколи не матиме моральності – такий вердикт ученого: "Вранці, убивши батьків, вони увечері заснуть сном праведника" ¹⁶⁹⁷.

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 зовемо 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 молоді 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!" ¹⁶⁹⁸.

*Все существа, приняв законы бытия,
Безрадостно умрут и встретят смерть, как я.
Вот ястреб распостерт над жертвой помертвелой,
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 мирозданья,
Друг друга все гнетут, родившись для страданья:
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" ¹⁶⁹⁹.

личности. Материалы симпозиума / Б.Ф. Поршнев – М., 1969. – С. 344–349.; Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б.Ф. Поршнев. – М.: Наука, 1979. – 232 с.; Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

¹⁶⁹⁷ Лесгафт П.Ф. Школьные типы. Антропологический этюд / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1971.; Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

¹⁶⁹⁸ Діденко Б.А. Хищная любовь. Сексуальность нелюдей / Б.А. Діденко. – М., 1998. – 86 с.

¹⁶⁹⁹ Симонов П.В. Нейрофизиологический подход к анализу внутривидового поведения / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1976. – 156 с. – 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 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 до навколишнього світу", який розробив Л. Леві-Брюль. У такому стані рівень соціальної синергії виявляється дуже високим¹⁷⁰⁰. 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 сторони¹⁷⁰¹. 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"¹⁷⁰².

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 життя¹⁷⁰³. 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 річці 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 реальією 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 оточення¹⁷⁰⁴.

Здійснення цього завдання, за нашим глибоким переконанням, є дійсною боротьбою з насильством у світі, коли зміна самої людини призводить до зміни навколишнього світу. Цей висновок цілком науковий. Відомий закон, що свідчить: "жертва несе свою частку провини (участі) за те, що з нею відбулося, відбувається або відбудеться"¹⁷⁰⁵.

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 причинних-наслідкових відхилень у навколишній дійсності¹⁷⁰⁶.

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

¹⁷⁰⁰ Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p. – P. 191-200.

¹⁷⁰¹ Стеблин-Каменский М.И. Миф / М.И. Стеблин-Каменский. – М.: Наука, 1976. – 234 с. – С. 90-98.

¹⁷⁰² Манн Т. Собрание сочинений в 9-ти томах / Т. Манн. – М.: Худ. лит., 1960. – Т. 5. – 694 с. – С. 163.

¹⁷⁰³ Шпенглер О. Закат Европы: В 2-х т. / О. Шпенглер. – Минск: Попурри, 1998. – Т. 2: Всемирно-исторические перспективы. – 718 с.

¹⁷⁰⁴ Жигаринцев В.В. Жизнь без границ / В.В. Жигаринцев. – СПб.: ООО "Золотой век", ООО "Диамант", 2000. – 736 с.; Жигаринцев В. В. Путь к Свободе: добро и зло. Игра в дуальность / В.В. Жигаринцев. – СПб.: Золотой век, 1997. – 224 с.

¹⁷⁰⁵ Таранов П.С. Управление без тайн / П.С. Таранов. – Донецк: Сталкер, 1997. – 479 с. – С. 350-360.

¹⁷⁰⁶ Dunbar H.F. Psychosomatic Diagnosis, P.B. Hoerber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.

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 підсвідома частина 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 хвороб¹⁷⁰⁷), так і в сновидіннях у формі кошмарів¹⁷⁰⁸.

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 проєктується 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)¹⁷⁰⁹.

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 воедино. 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 жакхливої 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.

¹⁷⁰⁷ 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.; Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient / N. Cousins. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 295 p.; Dunbar H.F. Psychosomatic Diagnosis, P.B. Hoeber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.; 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 Bulletin by American Psychological Association, vol. 113 (March, 1993). – P. 279–294.

¹⁷⁰⁸ Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с. – С. 223.

¹⁷⁰⁹ Поклитар Е.А. Сенсуализм Каменского в контексте современного учения о взаимопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного / Е.А. Поклитар, А.Е.Штеренгерц // Каменский и педагогическая современность (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184–186.; 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.

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 отождолення 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 нейролінгвістичного програмування в якості елемента недирективного гіпнозу. Цей механізм передбачає руйнацію схеми поведінки агресивного чоловіка (наприклад стосовно жінки), який нашоується 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 мамі 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 нещиро з метою збентежити співрозмовника.

Психологічне айкідо можна застосувати всюди, наприклад, в автобусі. Розглянемо сцену, що там мала місце. Фахівць із психологічного айкідо А., пропустивши вперед представниць прекрасної статі, останнім протиснувся в переповнений автобус. Коли закрилися двері, він став шукати у своїх численних кишнях (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. Розташувавшись у вагоні, старший патруля почав коментувати вид молодої 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 Всесвіту¹⁷¹⁰.

У сфері психічної реальності також існують підтвердження наведеного положення про єдність "Я" та "не-Я", що знаходять свою ілюстрацію у феномені непричинних 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 "потоки" 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 пацієнток 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, у супереч 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 жінки¹⁷¹¹.

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 [Гегель, ПСС, 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 явищ¹⁷¹². 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 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 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 сакральні-піднесені і низменно-профанічні 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 прізвищем Кеннеді, наполегливо радив йому не відвідувати театру в день вбивства. Секретар Кеннеді за прізвищем Лінкольна, 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, Федір і Крилов, Траян Марк Ульпій і Олександр I, Нерон і Павло I, Агриппіна-молодша і Катерина II, Агриппа Поступ і Петро III, Лжеагриппа і Пугачов, Юлій Цезарь і Петро I.

Юнгівський феномен непричинних 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" особистості¹⁷¹³. Саме вихід за межі рольових установок

¹⁷¹⁰ Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.; Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

¹⁷¹¹ Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М. Руткевича / К.Г. Юнг. – М., 1991. – 304 с.; Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философий / К.Г. Юнг. – М.: Медум, 1994. – 255 с.; Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души: Пер. с нем. / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 336 с.

¹⁷¹² Сетров М.И. Информационные процессы в биологических системах / М.И. Сетров. – М.: Наука, 1975. – 155 с. – С. 29-30.

¹⁷¹³ Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.; Гроф С. За пределами мозга. Пер. с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.; Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ,

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 вміє 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 саноюника, 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 впізнання в партнері вже знайомої раніше людини, і якщо підходящого типу, зразка, аналога не знаходиться, то партнер має тенденцію перетворитися на байдуже тло¹⁷¹⁴.

У рамках рольових тренінгів можна запропонувати оригінальні вправи так званого *методу "Дистанції" (система "Сінтон")*, автором якого є М.І. Козлов¹⁷¹⁵, 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 погодитись. Далі: зняти впевненість, що ви мислите істинно, а інші помиляються, і займатися не пошуком правоти, а набуттям нового змісту для себе. Слід зазначити, 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 відпрацьовування 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"¹⁷¹⁶.

1994. – 240 с.; Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИПП, 1994. – 342 с.; Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.

¹⁷¹⁴ Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 216 с. – С. 115.

¹⁷¹⁵ Козлов Н.И. Истинная правда, или Учебник для психолога по жизни / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 480 с.; Козлов Н.И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 336 с.; Козлов Н.И. Философские сказки для обдумывания жизни, или Веселая книга о свободе и нравственности / Н.И. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 432 с.

¹⁷¹⁶ Бурлан П. Симорон из первых рук, или Как достичь того, чего достичь невозможно / П. Бурлан, П. Бурлан. – СПб.: Издательство "Прайм-ЕВРОЗНАК", 2006. – 320 с.; Гурангов В.А. Технология успеха: сам себе волшебник / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.; Гурангов В.А. Труссы на люстру – деньги в дом! Энциклопедия абсурдных магических рецептов / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – Москва: АСТ, 2009. – 234 с.; Гурангов В.А. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.; 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.

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 закономірності співпричинності 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 взаємодіє¹⁷¹⁷.

Принцип єдності "Я" та "не-Я" можна проілюструвати уривком з книги В. Пелевіна *"Чапаєв і порожнеча"*: "Уявіть собі неперовітрену 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" 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 трансляцію 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. 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

¹⁷¹⁷ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

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 хвилову 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 засинання¹⁷¹⁸.

Цей та інші наукові факти¹⁷¹⁹ 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**¹⁷²⁰. 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 сценарії 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 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 векторами 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). Цілоком 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

¹⁷¹⁸ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – С. 83-84, 179.

¹⁷¹⁹ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – С. 83-84, 179.; 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 мультirezонансной терапии". Ч. II. – М.: ИМЕДИС, 2000. – С.356–365.; 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 мультirezонансной терапии". Ч. I. – М.: ИМЕДИС, 2001. С. 226-241.; 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 мультirezонансной терапии". Ч. 2. – М.: ИМЕДИС, 2003. – С. 123–148.; 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.

¹⁷²⁰ Верещагин Д.С. Становление: Система дальнейшего энерго-информационного развития, II ступень / Д.С. Верещагин. – СПб.: Нейский проспект, 2000. – 188 с.; Жигаринцев В.В. Жизнь без границ / В.В. Жигаринцев. – СПб.: ООО "Золотой век", ООО "Диамант", 2000. – 736 с.; Зеланд В. Трансерфинг реальности. Обратная связь. Часть 2. / В. Зеланд. – М., 2008. – 352 с.; Собкович С.К. Всплывавшая в контуры информационной цивилизации (о новом пространстве, новом времени, новом сознании) / С.К. Собкович. – Житомир, 2006. – 24 с.; Гурангов В.А. Технология успеха: сам себе волшебник / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.; Гурангов В.А. Труссы на люстру – деньги в дом! Энциклопедия абсурдных магических рецептов / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – Москва : АСТ, 2009. – 234 с.; Гурангов В.А. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В.А. Гурангов, В.А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.

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 координат 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 ¹⁷²¹.

Розглянемо ритуальні техніки системи **Симорон**.

1. Одна з технік називається принципом віддаки 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" ¹⁷²².

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.

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 істеріку. Збіглися дорослі, і його ледве вдалося заспокоїти.

Коли Шурик підріс і зіткнувся з проблемою, він зрозумів, що треба переграти 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 йти, 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. Неймовірний випадок відбувся з жителями 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

¹⁷²¹ Собкович С.К. Взматриваясь в контуры информационной цивилизации (о новом пространстве, новом времени, новом сознании) / С.К. Собкович. – Житомир, 2006. – 24 с.

¹⁷²² Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с. - С. 228, 259-260.

– 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. Верещагіна*¹⁷²³, який пише про те, що людина може в так званому *еталонному стані* (коли ви прекрасно себе почуваєте, вам подобається абсолютно все) програмувати себе і навколишню дійсність на той або інший напрямок бажаних подій, тобто на реалізацію свого широго бажання, яке на відміну від помилкового, повинне одразу ж виконуватися (як пише той же автор, "ширі бажання завжди здійснюються легко, і тільки помилкові вимагають масу сил і енергії"). 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 – шире, 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. Жигаринцева*, спрямований на інтеграцію "Я" та "не-Я"¹⁷²⁴. 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 придушуєте 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 нарастає 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. Розташовуйтеся 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.

¹⁷²³ Верещагин Д.С. Становление: Система дальнейшего энерго-информационного развития, II ступень / Д.С. Верещагин. – СПб.: Нейский проспект, 2000. – 188 с. – С. 40-175.

¹⁷²⁴ Жигаринцев В.В. Жизнь без границ / В.В. Жигаринцев. – СПб.: ООО "Золотой век", ООО "Диамант", 2000. – 736 с. – С. 68-90.

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 спорідненості 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.

4.13.3. ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Відтак, можна говорити про *психотерапевтичний аспект синергетичної парадигми 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 рефлексії¹⁷²⁵.

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, розчиняючи 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 інтернали – лівопівкульові сутності – відрізняються від екстерналів – правопівкульових сутностей – високим рівнем вольового розвитку¹⁷²⁶; крім того, існують дослідження, які показують, що переважно домінують – ліва півкуля – організує вольове зусилля¹⁷²⁷) 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,

¹⁷²⁵ Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 447 с.; Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука., 1989. – 420 с.

¹⁷²⁶ 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.

¹⁷²⁷ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78-80.

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). 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 підвищується¹⁷²⁸.

Єдність суперечливих аспектів людини передбачає досягнення стану психофізичної гармонії, що впорядковує внутрішній світ людини. Бл. Августин повчав, що страждання людини витікають з неупорядкованого 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.

У зазначеному зв'язку можна навести 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. Франкла¹⁷²⁹, 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 ситуацій¹⁷³⁰. Діти, що втілюють у малюнках предмети чи явища своїх жахів, звільняються від них¹⁷³¹.

У своїх працях про Ф.М. Достоевського 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 людини¹⁷³². Можна сказати, що стан бадьорості в основному регулюється домінантною лівою півкулю 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.

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

¹⁷²⁸ Кандыба Д.В. Тайная власть гипноза / Д.В. Кандыба. – СПб.: Литера, 1998. – 415 с. – С. 77.

¹⁷²⁹ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

¹⁷³⁰ Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с.

¹⁷³¹ Гарбузов В.И. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. – М.: Медицина, 1977. – 271 с.

¹⁷³² 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.; Ротенберг В.С. Адаптивная функция сна, причины и проявления ее нарушения / В.С. Ротенберг. – М.: Наука, 1982. – 175 с.

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". 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.: ¹⁷³³). Потрібно відмітити, що "завдання навчання, які потребують значної концентрації різних здібностей, приводять до підвищення тривалості швидкого сну" ¹⁷³⁴. Це доводить, що сон зі сновидінням відіграє інтегративну роль, пов'язану з механізмом "перепрограмування мозку, спрямованого на уникнення перетинів між функціями, які конфліктують" ¹⁷³⁵, спрямованого на те, щоб забезпечити взаємодію свідомості та підсвідомості ¹⁷³⁶.

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 ¹⁷³⁷.

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 ¹⁷³⁸, а це, в свою чергу, дозволяє їй поводитись спонтанним чином, використовуючи ресурси правої півкулі (підсвідомості). А в стані сну людина сприймає реальність усвідомлено та розвивається назустріч "самоінтеграції та внутрішній гармонії" ¹⁷³⁹. Можна сказати, що тут ми можемо досягнути "злиття сну та бадьорості" ¹⁷⁴⁰, свідомості та підсвідомого, ліво- та правопівкульових стратегій обробки інформації.

Треба сказати й те, що у стані сну зі сновидінням активна права півкуля головного мозку ¹⁷⁴¹, 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 ¹⁷⁴². Це засвідчує, що у народів, які знаходяться на відносно примітивному (міфологічному) рівні розвитку, першу скрипку відіграє активність правої півкулі.

¹⁷³³ 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.

¹⁷³⁴ Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с. – С. 216.

¹⁷³⁵ Dallet J. Theories of dream function / J. Dallet // Psychological Bulletin, 6, 1973. – P. 408–416.; 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.

¹⁷³⁶ Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с.

¹⁷³⁷ Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.

¹⁷³⁸ The Yoga of the Dream State / Evans-Wentz W. Y. (ed). – N. Y.: Julian Press, 1964. – P. 221.; Tulku T. Openness Mind / T. Tulku. – Berkeley: Dharma Publishing, 1978. – P. 74–77.

¹⁷³⁹ Лаберж С. Практика осознанного сновидения / С. Лаберж. – К.: София, 1996. – 288 с. – С. 20.; Sparrow G.S. Lucid dreaming: the dawning of the clear light / G.S. Sparrow. – Virginia Beach: ARE Press, 1976. – P. 26–27.

¹⁷⁴⁰ Tulku T. Openness Mind / T. Tulku. – Berkeley: Dharma Publishing, 1978. – P. 74–77.

¹⁷⁴¹ Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.

¹⁷⁴² Ротенберг В.С. Адаптивная функция сна, причины и проявления ее нарушения / В.С. Ротенберг. – М.: Наука, 1982. – 175 с.; Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.

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, слізливістю¹⁷⁴³, 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"¹⁷⁴⁴. 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 уваги¹⁷⁴⁵, виявляється підвищення низькочастотних потенціалів ЕЕГ, що розцінюється як розвиток гальмування¹⁷⁴⁶, прагнення створювати твори мистецтва, які постають своєрідною 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"¹⁷⁴⁷. Стан творчості можна назвати й "катарсісом митця"¹⁷⁴⁸, прагненням "полегшити душу"¹⁷⁴⁹. 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 домінантних осередків збудження, що потребує найбільшої напруги диференційного гальмування, оскільки ці осередки прагнуть до злиття¹⁷⁵⁰. Нервові 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 знань¹⁷⁵¹, коли розуміння та вивчення (продуктивний та репродуктивний шляхи освіти) виявляються взаємно доповнюваними сутностями¹⁷⁵².

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"¹⁷⁵³.

Парадоксальність розуміння як процесу актуалізації конкретного смислу (який завжди є доволі парадоксальною сутністю) полягає і в тому, що воно піднесено-некорисне¹⁷⁵⁴, 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 людини¹⁷⁵⁵. Тобто відчуття щастя як спонтанного модусу буття передбачає незалежність від психологічної установки на щастя, бо ця установка руйнує свій об'єкт¹⁷⁵⁶. Тут виявляється релігійна ідея "неотримання плодів", "незацікавленості у результатах своєї праці", коли просвітлена людина не повинна прагнути до спасіння¹⁷⁵⁷. Вважається, що між "корисним" поясненням та "некорисним" розумінням міститься творчість як вимога розуміння¹⁷⁵⁸.

Необхідно сказати, що в умовах стресу між півкулями мозку виникає функціональний дисбаланс¹⁷⁵⁹, 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,

¹⁷⁴³ Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.

¹⁷⁴⁴ Береговой Г.Т. Роль человеческого фактора в космических полетах / Г.Т. Береговой // Психологические проблемы космических полетов. – М.: Наука, 1979. – С. 17–24.

¹⁷⁴⁵ Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с. – С. 31–162.

¹⁷⁴⁶ Первые космические полеты человека / Волынкин Ю.М., Яздовский В.И., Генин А.М. – М.: АН СССР, 1962. – С. 96–106.

¹⁷⁴⁷ Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с. – С. 315.

¹⁷⁴⁸ Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с. – С. 109.

¹⁷⁴⁹ Мишин Г.И. Отрицательные эмоции и их преодоление / Г.И. Мишин. – М.: Медицина, 1984. – 80 с.; Немчин Е.А. Состояния нервн-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.

¹⁷⁵⁰ Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с. – С. 253.

¹⁷⁵¹ Швырев В.С. Понимание в структуре научного сознания / В.С. Швырев // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 8–24

¹⁷⁵² Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.

¹⁷⁵³ Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику. – С. 111–114.

¹⁷⁵⁴ Юдин Б.Г. Понимание и эксперимент в естествознании / Б.Г. Юдин // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 145–159.

¹⁷⁵⁵ Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p. – P. 111–120.

¹⁷⁵⁶ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 157–283.

¹⁷⁵⁷ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

¹⁷⁵⁸ Поляков Л.В. Понимание и творчество / Л.В. Поляков // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 235–244.

¹⁷⁵⁹ Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 49.

розважною холоднокровністю, 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 одною¹⁷⁶⁰. К. Саган у книзі "Драconi Едема" пише, що необхідна активність обох півкуль, а шлях у майбутнє лежить через мозолисте тіло¹⁷⁶¹.

Відомо, що функціональне узгодження півкуль на рівні соматички 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"¹⁷⁶².

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 організму¹⁷⁶³. 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 системі¹⁷⁶⁴. Цей осередок, що є ізолюваним 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, ізолюваного 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 усунення застійного збудження приводить до зняття індукованого гальмуючого бар'єру¹⁷⁶⁵.

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 гальмування¹⁷⁶⁶. Крім цього, праву півкулю можна вважати субстратом безсвідомої¹⁷⁶⁷, 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 мають¹⁷⁶⁸.

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 єдності¹⁷⁶⁹. 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

¹⁷⁶⁰ Справочник по психиатрии под ред. А. В. Снежевского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.; Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с. – С. 44.

¹⁷⁶¹ Sagan C. The Dragons of Eden / C. Sagan. – N. Y.: Random House, 1977. – 346 p.

¹⁷⁶² Справочник по психиатрии под ред. А. В. Снежевского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.; Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с. – С. 49-50.; 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.

¹⁷⁶³ Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с. – С. 43.

¹⁷⁶⁴ 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 психоэнергетики. – М.: НТГО, 1980. – С. 345-390.; 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.

¹⁷⁶⁵ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И.П. Павлов. – М. – Л.: Биомедгиз, 1938. – 770 с.; Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И.П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 264 с.; Ухтомский А.А. Учение о доминанте // А.А. Ухтомский. Избранные труды. – Л.: Медицина, 1978. – С. 7-106.; Ухтомский А.А. Интуиция совести / А.А. Ухтомский. – СПб, 1999. – 260 с.

¹⁷⁶⁶ Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

¹⁷⁶⁷ Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В.Л. Деглин. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с.; Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.; Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23-24.

¹⁷⁶⁸ Лурья А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурья. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.

¹⁷⁶⁹ Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.

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 неї¹⁷⁷⁰.

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 діб¹⁷⁷¹.

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 людини¹⁷⁷². Цю думку в різкій формі висловив Р. Леїнг у книзі "*Політика досвіду*", де він стверджував, що божевільня є "розумною реакцією на божевільне соціальне оточення"¹⁷⁷³. 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"¹⁷⁷⁴.

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"¹⁷⁷⁵. 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 уможлидні засоби аналізу, не сприймати коан буквально, а з іншого боку, не судити про коан в категоріях "так" і "ні"¹⁷⁷⁶.

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. 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.¹⁷⁷⁷

¹⁷⁷⁰ Роль среды и наследственность в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.

¹⁷⁷¹ Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена / С. Кацуки. – Киев: Рефл-бук, 1993. – 336 с.

¹⁷⁷² Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спиринов. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 214-215.

¹⁷⁷³ Laing R.D. The Politics of Experience / R.D. Laing. – N. Y.: Ballantine, 1968.

¹⁷⁷⁴ Див.: Браун К.-Х. Критика фрейд-марксизма / К.-Х. Браун. – М.: Прогресс, 1982. – 270 с. – С. 67-78.

¹⁷⁷⁵ Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с. – С. 131-148.

¹⁷⁷⁶ Энциклопедия мистицизма. – СПб.: Литера, 1996. – 479 с. – С. 181.

¹⁷⁷⁷ Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.; Аронов Р.А. Квантовый парадокс Зенона / Р.А. Аронов // Природа. – 1992. – № 12. – С. 65–77.; Швырев В.С. Понимание в структуре научного сознания / В.С. Швырев // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 8–24; Швырев В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. – М.: Наука, 1983. – 232 с.

Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається із низки парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що приводить до просвітлення¹⁷⁷⁸. 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"¹⁷⁷⁹). 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 синергетичної 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.

4.14. МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄВИХ ФАКТІВ

Один з найбільш істотних і впливових наукових феноменів виражається в **імовірнісному підґрунті Всесвіту**, який може інтерпретуватися з позиції теорії інформації та моделювання людської свідомості. Імовірнісний аспект світу ми знаходимо у В.В. Налімова, який в книзі "*Спонтанність свідомості*" підіймає важливу проблему моделювання свідомості, що дотепер не вирішена, оскільки "якщо свідомість є функцією високоорганізованої матерії, то де ж модель, що розкриває механізм цього функціонування? Чому її не вдалося створити?" – запитує видатний філософ, роблячи висновок, що нездатність побудувати адекватну модель свідомості свідчить про наше незнання фундаментального в природі людини.

В. В. Налімов вважає сполучною ланкою між свідомістю і матерією (які, за виразом Д. Бома, є вкладеними один в одного проєкціями деякої фундаментальнішої сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді) сенси, що постають цілісною парадоксальною сутністю в тріаді "*свідомість – сенс – матерія*".

За допомогою парадоксальної природи сенсів, В.В. Налімов створив теорію **імовірнісного числення сенсів**. Подібно до того як в лінійному континуумі Кантора розташовані в певному порядку всі дійсні числа, таким же чином всі можливі сенси світу, згідно В.В. Налімову, спресовані і співвіднесені на числовій осі μ , на якій знаходиться "нерозпакований і не проявлений світ" – "*семантичний вакуум*".

Цей вакуум за своєю природою співвідноситься з фізичним вакуумом, що роїться імовірнісними віртуальними частинками, які можуть утворювати будь-які конфігурації сенсів – цілісні об'єкти – під впливом "*квантового Спостерігача*" (людини), котрий актуалізує (створить) світ.

Сенси, згідно В.В. Налімову, розпаковуються в мовних текстах, що виражають конкретні явища та постають текстами, – схід сонця, пейзаж за вікном потягу, дитина, що плаче, або головний біль... – світом навколо людини.

Мовні тексти реалізуються в контексті мислення людини, що бачить, сприймає схід сонця по-своєму. І це залежить від процесу розпаковування сенсів, здійснюваного шляхом імовірнісного зважування кожного сенсу: людина може побачити або почути ту або іншу інформацію, але вона нею не обов'язково буде сприйнята, або людина не надасть цій інформації адекватного значення.

В даному випадку можна говорити про здатність людини створювати конкретний соціальний природно-матеріальний світ, в якому вона існує, про що ми можемо дізнатися із симоронських книжок, де йдеться про конкретні-психологічні та поведінкові механізми реалізації позицію "Спостерігача", який створює світ.

Крім того, кожен мовний текст є сповненим безліччю сенсів, але вони не рівноцінні для кожної людини, оскільки для кожного існує індивідуальна вірогідність їх появи в свідомості. Тому **людина існує в полі вірогідності**, оскільки різним сенсам надає різне значення, різну "інформаційну вагу", яка має певну кількісну характеристику. Таким чином, як сприйняття, так і усвідомлення будь-якого сенсу носить імовірнісну природу, що моделюється функцією розподілу щільності вірогідності появи сенсів $p(\mu)$. Ця функція – гладка, безперервна, така, що асимптотика наближається до осі абсцис (подібно кривій нормального розподілу Гауса) – виражає розподіл вірогідності і відображає процес розпаковування людиною невідомих сенсів¹⁷⁸⁰.

Енергоінформаційні взаємодії людини і світу приводять до імовірнісної суперпозиції апостеріорного (одержаного в результаті досвіду) вікна в світ і впливаючого на свідомість людину інформаційного фільтру, внаслідок чого спонтанно виникає нове вікно в світ, новий тунель реальності, новий світогляд.

Цей тунель реальності (який в педагогічному розумінні інпрінтується людині в містичних актах ініціації) можна назвати "точкою збірки" К. Кастанеди, що може інтерпретуватися за допомогою теорії **пізнавально-психологічних бар'єрів** Б. М. Кедрова. Останній пише, що через пізнавально-психологічні бар'єри думка не перебігає новими руслами; тут потрібний стрибок. Проте для того, щоб стрибок був ефективним і успішним, потрібний "трамплін" – **новий асоціативний ряд, що несподівано з'явився у момент напруженого і зосередженого осмислення відомих фактів** (старих знань).

Цей висновок є не тільки однією з істотних підстав нашої "**педагогіки життєвих фактів**" (виступаючою фундаментальним ресурсом розвитку людини), але і відкриває можливість поглибити теорію В.В. Налімова.

¹⁷⁷⁸ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

¹⁷⁷⁹ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.

¹⁷⁸⁰ Прохвятилов В. Церковь мыслящей паутины. Математические основы метапрограммирования (вероятностно-векторная модель информационных войн) – [Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : <http://professional.ru/Topic/31407922>

У розумінні В.В. Налімова, нова інформація приводить до імовірнісної суперпозиції старого вікна в світ і нового інформаційного фільтру, що відповідає такому розумінню даного процесу Б.Д. Кедровим, згідно якому відбувається стрибок (осяяння, інсайт, що реалізовується в рамках "нейросоматичного контура мислення" в моделі Лірі-Уїлсона) над психологічним бар'єром, що відкриває доступ до нових знань.

Отже, подібно до того, як в квантовій фізиці приховані (імовірнісні) характеристики матерії актуалізуються за допомогою "Спостерігача", так і в теорії В.В. Налімова розпаковування сенсів реалізується людиною в мові як мисленні і в мисленні як мові.

Можна говорити про розпаковані сенси, що зберігаються в свідомості людини, а також про нескінченну безліч **нерозпакованих сенсів**, що зберігаються як в "**підсвідомості Всесвіту**" (універсальному семантичному вакуумі В.В. Налімова, колективному несвідомому К. Юнга), так і в індивідуальній людській підсвідомості. При цьому упрощувати нові сенси в колективну і індивідуальну підсвідомість можна з маніпулятивною метою управління людською поведінкою.

Якщо в основі сущого покласти нескінченний конгломерат віртуальних форм фізичного (фотонного, квантового і ін.) вакууму (які є парадоксальною "сутінковою напівсутністю"), то сенс (дещо комплексно-цілісне) можна розуміти як з'єднання (зв'язок) мінімум двох таких напівсутностей, що в результаті цього процесу дає дещо третє, – **цілісний синергійний сенс**, який, по-перше, виступає способом поєднання двох речей, по-друге, є результатом (сенсом) їх існування – тобто, виступає тим, **заради чого** вони існували. І по-третє, сенс виступає системною властивістю цілого (речей, що з'єдналися та склали це ціле), тобто є дещо принципово новим, таким, що ще не існувало для конкретного Спостерігача (мислячої і усвідомлюючої істоти – людини), котрий цей сенс і створює (задає).

Зазначений процес створення сенсів реалізується на основі мови (мовної діяльності), що ілюструється словами з Біблії про те, що "*На початку було Слово...*". Тому можна стверджувати, що Спостерігач як суб'єкт діяльності і носій мови створює сенси і структурує буття як Ціле, що відповідає розумінню основної функції мови Е. Левінасом, який вважає, що мовна діяльність спрямована на те, щоб "висвітити за межами даності буття в його єдності". Мову тут можна розуміти як перетворювальний буття посередник між людиною і буттям (Х.-Г.Гадамер), який актуалізує цілісність буття, оскільки "через мову Ціле розвиває і структурує себе" (В.Ю.Татур).

Сенс як інтеграл явищ в його екстремальному виразі є Істина як єдність протилежностей¹⁷⁸¹. Зрозуміти, пізнати, охопити сенси передбачає вміння (творчий акт) сполучати речі (поняття, символи, слова, абстрактні категорії, теоретичні об'єкти) в цілісний інтегральний комплекс. І чим більш могутній і глобальний комплекс при цьому людина може інтегрувати, тим більший життєвий сенс вона може охопити (побачити, осмислити, пізнати, створити). При цьому, як пише В.В. Налімов, "Сам процес мислення (отримання нових сенсів) інтуїтивний. Початкові посилки породжуються **спонтанно** на смисловому континуумі. **Сенси витоково задані в своїй потенційній, непрявленій формі**. Порядок в системі, що вивчається, створюється імовірнісним характером глибинного мислення, що спирається на регулюючу роль сенсів у функціонуванні свідомості"¹⁷⁸².

Це вміння створювати сенси залежить, таким чином, від творчо-інтеграційної здатності людини сполучати дискретні об'єкти воедино, а формувати це вміння в людині слід починати з малого вміння сполучати два поняття воедино, і закінчуючи вмінням сполучати воедино весь наявний космос понять, які створило (відкрило) людство, що можливо на основі вироблення універсальних, синтетичних, найбільш абстрактних і всеосяжних понять і категорій, вироблених в площині філософії, релігії, науки.

Таким чином, сенс є тією реальністю, яку творить сама людина і в цьому розумінні вона, будучи Спостерігачем, розпаковує непрявлений вакуум. При цьому, зважаючи на ідеологію симорон, можна стверджувати, що сенсів (реальностей) може бути множина, звідки виникають безліч Всесвітів.

Таким чином, розвиток людини здійснюється у напрямі розвитку здатності бути Спостерігачем (Творцем).

Виникає питання про формування (розвитку) такого Спостерігача – самодетерміновану, тобто незалежну від зовнішнього середовища особистість, яка за своїм визначенням є принципово вільною суттю, котра займає трансцендентальну позицію.

Цей процес формування особистості (Спостерігача) здійснюється за допомогою педагогіки життєвих фактів, які реалізують ціннісний-смисловий контекст життя, містять особистісно значущі проблеми, та в яких закладено механізм корекції життєвих стратегій людини.

Можна навести 8 основних типів **особистісно орієнтованих життєвих фактів (ситуацій)**¹⁷⁸³:

- 1) **ситуації-оцінки** – аналіз рефлексії власних дій, розробка аргументації на захист прийнятого рішення;
- 2) **ситуації вибору** – відмова від шаблонів діяльності, критика стереотипних дій шляхом показу їх малої ефективності;

¹⁷⁸¹ "Истина это плотность информации. Представьте, два человека дают оценку одной и той же ситуации. Но один оценивает ее с одной позиции, а другой с десяти. Один дает плотность информации, равную двум событиям, второй десяти, то есть в пять раз больше. Чем опытнее человек, то есть чем большее количество ситуаций он может стянуть в один узел, тем больше шансов приблизиться к истине. Но это не главное. Духовный человек ближе к истине, чем опытный. Вот смотрите. Вселенная постоянно расширяется. Но ведь левое без правого невозможно, значит, должно быть сжатие. Если на физическом уровне происходит все большая дифференциация и разъединение, то на полевого, соответственно, сжатие и соединение. По мере того, как Вселенная развивается, она должна становиться все духовнее. Чем выше духовность человека и чувство любви, соединяющее его с Богом, тем больше радиус его контроля над физическими событиями, то есть истина состоит из двух компонентов: первый это бессознательный выход на все более высокие духовные структуры, второй возможность реализовывать это на сознательном уровне в масштабах ранее определенной духовной платформы" – С.Н.Лазарев ("*Диагностика кармы*", кн. 2., с. 348-349).

¹⁷⁸² Налімов В.В. Размышления на философские темы // Вопросы философии. – 1997. – № 10. – С. 58.

¹⁷⁸³ Брюин Поль Де. Подготовка кадров для управления предприятиями (Цели, программа, методы). – М.: Прогресс, 1968. – 130 с.

3) *ситуації-ілюстрації* – порівняння власного ставлення до проблеми і ставлення до неї інших учасників ситуації з метою аналізу не тільки своєї точки зору, але і точок зору цих партнерів з метою їх правильного розуміння;

4) *ситуації переживання цінностей* – переживання певної події, прийняття її як дещо особистісно-значущого, переорієнтація на більш значущі цінності;

5) *ситуації-проблеми* – зіткнення з утрудненням, на які немає готової відповіді, виявлення не заданих, невиявлених зв'язків, проведення нестандартних перетворень;

6) *ситуації пошуку сенсу* – ревізія старих сенсоуявлень, активізація сенсопошукової активності, яка породжує внутрішню напругу, переосмислення сенсів, знаходження унікальних сенсів;

7) *ситуації-вправи* – розгляд різних варіантів навчальних дій з оцінкою їх впливу на педагогічний процес.

Головний пріоритет життя людини – це розвиток, який в його основних і найбільш істотних рисах постає *процесом пізнання*, оскільки людина за визначенням є мислячою істотою. Зазначений висновок підтримується і інформацією з книг Р. Моуді, де можна дізнатися, що люди, які побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя, почали інтенсивно вчитися, розширювати свій фактологічний та світоглядний обрій, здобувати другу, третю освіту. Це говорить про те, що пізнання (що постало причиною відчуження людини зі сфери первісного райського існування) виступає вищою людською цінністю, яка тягнеться у потойбіччя.

Процес пізнання у контексті сучасних освітніх проблем реалізується у процесі *фундаменталізації й універсалізації знань*.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що існує потреба у спрямованості системи професійної підготовки на фундаменталізацію й універсалізацію знань, на їх міждисциплінарний характер, на формування у майбутніх фахівців здатності використовувати ці знання в умовах швидких змін у сфері сучасних виробничих технологій. У цьому контексті особливої значущості набуває особистісний сенс виробничої діяльності, самосвідомість людини, її Я-концепція та самовизначення і самореалізація у професійній сфері, перехід від прагматично-техногенної орієнтації сучасної цивілізації до людиномірних орієнтирів її розвитку.

Тому проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковичин, Т.С. Яценко та ін.). Проблема формування готовності особистості до професійної діяльності присвячені дослідження К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, А.В. Брушлинського, С.Я. Батишева, О.М. Леонтьєва, Я.Л. Коломинського, Н.Л. Коломинського, В.В. Чебишевої та ін.

У законі України "Про освіту" зазначається: "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". У "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ 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".

Відповідно, можна диференціювати *три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти*. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток:

- 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей;
- 2) громадянина як патріотичного суб'єкта;
- 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної життєвих сфер людини.

Тому евристичним та перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасного психолого-педагогічного та, взагалі, гуманітарного, дослідження, як *професійний розвиток особистості*. В ідеалі можна говорити про психолого-педагогічну програму дослідження феномену *громадянського розвитку особистості професіонала*, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

Як відомо, *ціль 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. 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*¹⁷⁸⁴) (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

¹⁷⁸⁴ Чирков В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 102-111.; Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей //

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна)¹⁷⁸⁵, можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що впливає із актуальних потреб людини) та ціннісний¹⁷⁸⁶.

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.

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 "в 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"¹⁷⁸⁷. 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. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребова-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 творчості¹⁷⁸⁸.

Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості¹⁷⁸⁹.

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"¹⁷⁹⁰, 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 О.Ф. Лосєв, особистість завжди і незмінно мислиться впливаючою і діючою.

Розвиток людини (у нас йдеться про професійне становлення і розвиток педагога) здійснюється за допомогою соціально-педагогічного середовища, яке виступає чинником **зовнішньої мотивації** людської поведінки. Проте ця зовнішня мотивація, яка передбачає розвиток з-під палиці, має врешті-решт трансформуватися у **внутрішню мотивацію**, що реалізує процес розвитку особистості на основі незалежних від зовнішнього середовища внутрішніх мотиваційних механізмів.

Зазначений процес реалізує механізм **"зрушення мотиву на мету"** – механізм формування нових мотивів: ті дії, які раніше слугували для досягнення мети та відповідали певному мотиву, набувають самостійного значення і відокремлюються від первинної мотивації. При цьому допоміжні цілі, на які ці дії були спрямовані, набувають статусу самостійного повноцінного мотиву¹⁷⁹¹. Ще у В. Вундта ми можемо дізнатися про **"гетерогенії цілей"**, що реалізуються в тих випадках, наприклад, коли людина розпочинає вивчення іноземної мови з утилітарною метою – для того, щоб спілкуватися під час майбутньої поїздки за кордон з місцевими жителями. Але в ході навчання іноземній мові людина захоплюється цим процесом, коли заняття переростає в цілком самостійну значущу справу, що продовжує існувати і розвиватися незалежно від первинних мотиваційних механізмів. Аналогічний приклад приводить і О.М. Леонтьєв: учень читає підручник, щоб скласти іспит з певного предмету, але зміст настільки його захоплює, що закладає початок самостійному і тривалому інтересу до репрезентованого в книзі навчального предмету, коли те, що раніше було метою, стає мотивом. Подібні процеси були описані і іншими дослідниками, наприклад Р. Олпортом, який відзначав, що при перетворенні на мету засоби можуть набувати сили самостійних мотивів.

Людина, що розвивається на основі зовнішнього примусу, перетворюється на суто запрограмованого зовнішнім середовищем біологічного робота. Внутрішня ж мотивація, яка реалізує формування людської особистості, передбачає, *по-перше*, здатність людини до абсолютно вільних вчинків, що постає наріжною якістю особистості, яка за своїм визначенням є сутність, здатна здійснювати вільні вчинки. При цьому особистість постає метою людського розвитку (Б.Г.Ананьєв, І.Д. Бех, А.В. Петровський).

Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.; Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.

¹⁷⁸⁵ Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 233 с.

¹⁷⁸⁶ Климчук В. О. Развитие внутренней мотивации / В.О. Климчук // Синергетика: процессы самоорганизации технических, технологических та социальных систем: Материалы Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.

¹⁷⁸⁷ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 91.

¹⁷⁸⁸ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.

¹⁷⁸⁹ 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.

¹⁷⁹⁰ 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.; Попович М.В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте / М.В. Попович. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с.; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

¹⁷⁹¹ Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 305 с. – С. 3-4.

По-друге, внутрішня мотивація, вільна від впливів зовнішнього середовища (внутрішній локус контролю), в ідеалі має бути вільною від принципу детермінізму, що народжується у сфері буття як соціоприродної ари існування людини. В даному разі джерелом внутрішньої мотивації має бути **трансцендентна позиція людини**, що вийшла за межі буття, тобто трансцендувалася в парадоксальну сферу Абсолюту, Який, за визначенням, – **творча та принципова вільна від буття Сутність**.

Механізм акту трансценденції, здійснюваної у сфері когнітивних механізмів людського мислення, реалізується у сфері парадоксального мислення як єдиного способу звільнитися від умоглядних і умовних форм причинної підстави світу. Парадоксальне мислення, з іншого боку, є головним інструментом творчого – багатозначного, фрактально-голограмного, діалектичного мислення.

По-третє, внутрішня мотивація, як засвідчили психологічні дослідження, реалізується в так званій **надситуативній творчій діяльності** (як **способу трансценденції**), тобто внутрішня мотивація, вільна від детерміації зовнішнього середовища, реалізує творчий акт, виступаючи діяльністю, вільною від зовнішніх впливів, діяльністю задля самої діяльності.

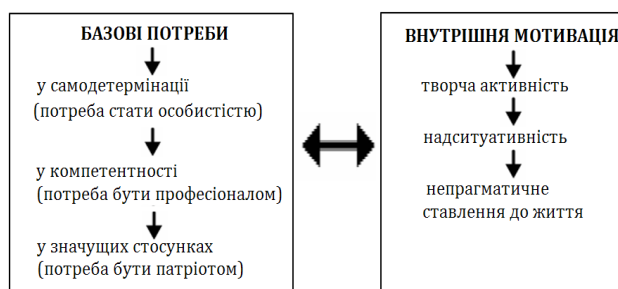
По-четверте, внутрішня мотивація формується на шляхах непрагматичної діяльності (якою і постає творчість як непрагматична діяльність заради самої діяльності): експерименти Річарда де Чармса засвідчили, що якщо людина одержує винагороду за роботу, яку вона виконує за власним бажанням, то внутрішня мотивація цієї діяльності слабшати; а якщо ж людина не винагороджується за нецікаву діяльність, виконану нею тільки задля винагороди, то внутрішня мотивація до неї може парадоксальним чином посилитися¹⁷⁹².

Важливе те, що внутрішньо мотивована діяльність, що характеризується творчими рисами, приносить людині значне задоволення, коли з'являється **"відчуття потоку"**, **самодетермінації і компетентності**, які характеризується певними психофізіологічними і поведінковими аспектами:

- відчуття повної (розумової і фізичної) включеності в діяльність;
- повна концентрація уваги, думок, чуттів на занятті, що вилучає зі свідомості сторонні думки і відчуття;
- чітке знання того, що слід робити у певний момент часу, ясне усвідомлення мети діяльності, повне підкорення вимогам, які йдуть від самої діяльності;
- чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконується робота, чіткий і визначений зворотний зв'язок;
- відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки;
- відчуття суб'єктивної зупинки часу, або час починає перебігати дуже швидко;
- втрата звичайного відчуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення, "розчинення" у справі;
- відчуття компетентності – усвідомлення людиною всієї повноти своїх можливостей, стан "я знаю, я можу", що дозволяє педагогу відчути себе професіоналом в своїй сфері;
- відчуття самодетермінації (внутрішній локус контролю) – це усвідомлення педагогом себе причиною своїх дій і вчинків¹⁷⁹³.

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

Едвард Діси показав, що **відчуття людиною самої себе як компетентного діяча і самодетермінованої особистості виступає її базовими потребами**. З іншого боку, задоволення цих базових потреб в тій або іншій діяльності вмикає **механізм формування внутрішньої мотивації до цієї діяльності**, як і остання виступає чинником реалізації відмічених базових потреб, з якими тісним чином пов'язана ще одна базова потреба, – **потреба в значущих відносинах**.



Наведені вище результати дозволили Е. Діси і Р. Раяну на базі Ротчерського університету (*Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, University of Rochester*) створити **теорію когнітивної оцінки**, згідно якої людина в процесі тієї або іншої діяльності проводить оцінку трьох параметрів: **причинного** (коли людина прагне з'ясувати, що є причиною її дій – вона сама або дещо ззовні), **компетентнісного** (пов'язаного із з'ясуванням

¹⁷⁹² Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 727.

¹⁷⁹³ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.; Чирков В. И., Диси Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.; Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.; Deci E. L., Ryan R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. 227-268.

ефективності діяльності) і **соціального** (коли людина, включена в діяльність, прагне з'ясувати, наскільки її діяльність сприяє підтримці значущих міжособистісних взаємин).

В умовах, **коли людина упевнено локалізує причину своїх дій в собі, вважає себе компетентною і інтегрованою в соціальну систему значущих відносин, ця людина формуватиме внутрішню мотивацію своєї діяльності (поведінки), а сама діяльність набуває творчих рис, приносячи людині успіх і психологічне благополуччя**. Останнє ініціює **переживання щастя, відчуття свідомості і повноти свого існування, відчуття самоактуалізації**. Як засвідчили дослідження, психологічне благополуччя безпосереднім чином визначається процесом задоволення базових потреб, оскільки чим вищим є рівень задоволення базових потреб, тим вищим є рівень психологічного благополуччя особистості:

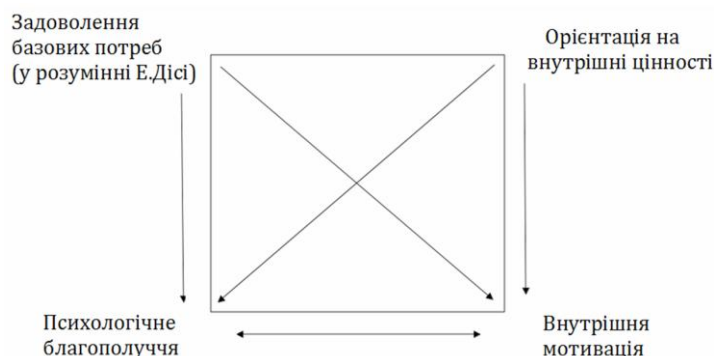


Подібно до того, як існує дихотомія "внутрішня мотивація – зовнішня мотивація", так само була виявлена і дихотомія "внутрішні/зовнішні цінності" людини. При цьому внутрішні цінності окреслюють особистісне зростання, міжособистісні взаємини, інтелектуально-естетичний розвиток, а зовнішні – фінансовий успіх, зовнішню привабливість і силу (владу), а також славу, популярність¹⁷⁹⁴.

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

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

В.А. Клімчук побудував на основі цих чинників мотиваційний квадрат¹⁷⁹⁵:



Окрім чотирьох розглянутих чинників розвитку людини доцільно залучити ще два. Один з цих чинників – це **особистісна орієнтація**, яка має такі типи:

1. **Автономна орієнтація**, заснована на переконанні людини про зв'язок усвідомленої поведінки з її результатами; джерелом поведінки виступає при цьому усвідомлення людиною своїх потреб і відчуттів.
2. **Підконтрольна орієнтація**, заснована на відчутті людини зв'язку поведінки з її результатом, проте джерелом поведінки виступають зовнішні вимоги.
3. **Безособистісна орієнтація** заснована на переконанні, що результат не може бути досягнутий цілеспрямовано і передбачений¹⁷⁹⁶.

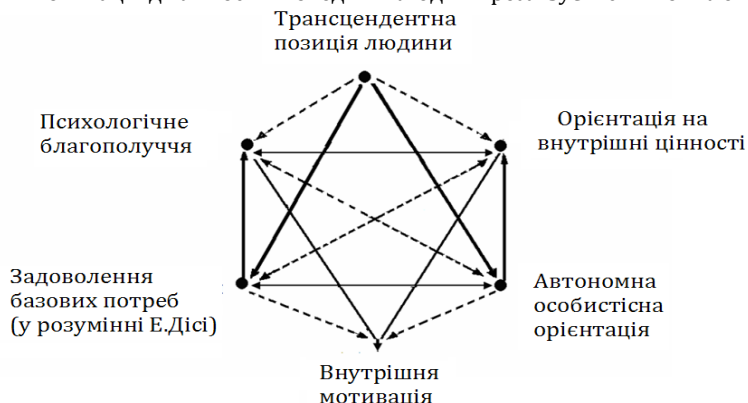
¹⁷⁹⁴ Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.

¹⁷⁹⁵ Клімчук В. А. Тренінг внутрішньої мотивації / В.А. Клімчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 14.

¹⁷⁹⁶ Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.

Наступний чинник – вже розглянута нами **трансцендентна позиція людини**, її спрямованість на сакрально-містичну, духовну поведінкову ідеологію, згідно якої парадоксальним чином поєднуються особистісна свобода людини і передбачення Всевишнього, без волі Якого "і волосся не впаде з голови людини". При цьому ця трансцендентна позиція реалізується як позиція творця, "*Спостерігача*" (у розумінні квантової фізики), що ініціює реальність через занурення людини в парадокс, в творчу активність створення життєвих сенсів, оскільки **трансцендентна позиція людини реалізується завдяки парадоксальному (творчому, діалектичному, надситуативному) мисленню**, а також **ініціюється певним сенсом як парадоксальним поєднанням різних і протилежних аспектів існування предмету, сенс якого відшукується**.

У цілому, внутрішня мотивація діяльності і поведінки людини реалізується в комплексі шести чинників:



Таким чином, **по-перше**, для здійснення професійного розвитку особистості педагога слід інтегрувати його в розвивально-професійне соціально-педагогічне середовище, коли це навчальне середовище, по-перше, має генерувати творчу професійну діяльність, активність щодо створення життєвих сенсів і породжувати механізми внутрішньої мотивації.

По-друге, це розвивально-професійне середовище має бути наближене до життя (що відповідає принципу контекстного навчання, згідно якому навчальний процес у системі професійної освіти має в його найбільш істотних рисах імітувати, моделювати майбутню професійну діяльність студента).

По-третьє, це дане середовище має сприяти формуванню у людини трансцендентальної позиції через занурення людини в парадокс, що дозволяє генерувати творчу активність створення життєвих сенсів.

Отже, процес розвитку людини починається зі світоглядного аспекту (що виражає вищий рівень життєвих цінностей людини), який актуалізується за допомогою розвитку парадоксального мислення. Цей момент є вирішальним в нашій системі формування внутрішньої мотивації, яка відрізняється від інших подібних систем. Розглянемо дві з них.

Р. С. Уейнберг і Д. Гоулд дають наступні **рекомендації з розвитку внутрішньої мотивації персонала**:

1. Забезпечувати успішний досвід. Успіх підвищує відчуття компетентності, а це одна з базових потреб, що має відношення до внутрішньої мотивації.

2. Забезпечувати відповідність заохочення і труднощі виконаної справи. Якщо такого балансу не буде, виникає або відчуття низької оцінки, або відчуття зовнішнього контролю – у будь-якому випадку потреба в компетентності і самодетерміації може бути фрустрована.

3. Використовувати не тільки матеріальне, але і словесне заохочення. У разі словесного заохочення окрім потреби в компетентності задовольняється потреба в самодетерміації (людина не відчуває зовні мотивуючої дії матеріальних стимулів), а також в значущих відносинах.

4. Залучати персонал до різноманітних видів діяльності. Працюючи над якоюсь однією справою довго, людина до неї звикає, і через деякий час її базові потреби знову ж таки можуть перестати задовольнятися.

5. Залучати персонал до процесу прийняття рішень. Тут можуть бути задоволені всі базові потреби.

6. Ставити перед персоналом реальні цілі, співмірні з можливостями. Якщо мета реальна – людина після того, як її досягне, відчуватиме себе компетентною. Якщо ж мета дуже складна, компетентність буде блокована, і внутрішня мотивація почне знижуватися¹⁷⁹⁷.

Інші рекомендації можна знайти в огляді теорії внутрішньої мотивації А. Б. Орлова. Для формування внутрішньої мотивації необхідно:

1. Допомогти людині з'ясувати свої сильні і слабкі сторони. Знання цього дозволить ставити оптимальні за своїми труднощами цілі.

2. Намічати разом з підлеглим поетапну стратегію досягнення мети. Це приводить до підвищення відчуття самодетермінованості і задовольняє потребу в значущих відносинах.

3. Намагатися знайти баланс між жорстким керівництвом і свободою.

4. Вивчати теорії мотивації самостійно. Знання теорій мотивації допоможе краще розібратися в мотивах дій підлеглих і також і у власних діях.

5. Консультуватися з організаційними психологами. Не всі знання можна взяти з книг. Для того, щоб система запрацювала потрібна досвідчена людина, професіонал у сфері мотивації.

6. Демонструвати внутрішню мотивацію. Навряд чи у начальника, який нудьгує на своїй роботі, що не приносить йому задоволення, можуть бути внутрішньо мотивовані працівники. Тільки коли він на власному прикладі покаже, що це таке, можливі зрушення в позитивний бік¹⁷⁹⁸.

¹⁷⁹⁷ Уейнберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 325 с.

Аналізуючи процес формування внутрішньої мотивації, слід сказати, що традиційно розглядаються три рівні даної мотивації:

1. Ситуативний – поява внутрішньої мотивації визначається здатністю діяльності задовольнити потреби в *самодетермінації, компетентності і значущих відносинах*.

2. Ситуативно-ціннісний – поява внутрішньої мотивації на цьому рівні можлива навіть тоді, коли в діяльності задовольняються не всі згадані психологічні потреби. Потрібно лише, щоб діяльність була для людини значущою.

3. Суб'єктно-ціннісний – внутрішня мотивація стає особистісною властивістю, потреби в самодетермінації, компетентності і значущих відносинах набувають статусу цінностей, а людина сама здатна змінити ситуацію або переформулювати зовні поставлене завдання. Важливо, що на цьому рівні людина може сформувати внутрішню мотивацію до будь-якої діяльності, підіймаючись над вимогами ситуації.

При цьому *завдання розвитку внутрішньої мотивації* полягає в тому, щоб, по-перше, сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки і, по-друге, сприяти переходу стратегій, отриманих в цьому досвіді, в ціннісну сферу¹⁷⁹⁹.

Виходячи з такого рівневого розуміння мотивацій, В.А. Клімчук пропонує *Програму розвитку внутрішньої мотивації*:

Перший етап – вступне заняття, мета якого полягає в знайомстві учасників групи, створення атмосфери довіри і саморозкриття, формулювання цілей. Основні методи – ролеві ігри, психогімнастичні вправи, бесіди, дискусії. На вступному занятті учасники Програми знайомляться з правилами поведінки в групі (конфіденційність, принцип "тут і тепер", правило добровільності та ін.), висловлюють очікування з приводу участі в програмі. Потім відбувається перехід до основної частини вступного заняття – аналізу власного життя, виявлення сили мотивації професійної діяльності, а також прихованих бажань і очікувань. Завершується робота релаксаційною вправою.

Другий етап – теоретичний, мета якого полягає в ознайомленні учасників з основами теорії внутрішньої мотивації і ціннісної регуляції діяльності. Досягається вона за допомогою міні-лекцій, вирішення проблемних задач, бесід, дискусій і ролевого програвання проблемних ситуацій. На занятті учасники програми аналізують причинно-наслідкове підґрунтя подій власного життя з погляду "відчуття потоку" і порівнюють свої відчуття з результатами досліджень М. Чикзентміхалі. Після цього організовується дискусія про вплив винагород і покарань на мотивацію діяльності. Коли точки зору учасників стануть ясні, група ділиться на три підгрупи, кожна з яких одержує опис експериментального дослідження впливу винагород і покарань на внутрішню мотивацію, проте без результатів. Завдання – спрогнозувати результат проведеного дослідження. Запропоновані завдання аналізуються в підгрупах, потім обговорюються в спільному колі, після чого тренер повідомляє реальні результати, які спростовують значущість винагород і покарань для мотивації діяльності. Учасникам читається міні-лекція про теорію внутрішньої мотивації Е. Діси і Р. Раяна і ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації діяльності. Після міні-лекції організовується обговорення, після закінчення якого проводиться релаксаційна вправа.

Третій етап має на меті аналіз особистісних конструктів і цінностей учасників Програми в контексті внутрішньої мотивації. Для цього використовується процедура, запропонована О.Л. Музикою (інтеграція каузометрії з репертуарними і ранговими сітками) і написання нарисів самохарактеристик. На початку заняття керівник робить акцент на ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації, після чого учасники переходять до вивчення власної ціннісної сфери. Коли дослідження завершено, учасники на основі його результатів пишуть нарис самохарактеристики.

Четвертий етап – цілетворення, мета якого полягає в створенні учасниками Програми нарисів фіксованих ролей (описів себе як осіб, які наділені системою цінностей і конструктів внутрішньої мотивації). Для досягнення цієї мети розробляються відкореговані системи конструктів, на основі яких пишуться нариси фіксованих ролей, відбувається ролеве програвання в групі. На цьому етапі учасники програми обмінюються результатами досліджень своїх конструктів і нарисами самохарактеристик. Далі вони об'єднуються в підгрупи і аналізують одержаний матеріал з погляду наявності в ньому конструктів і цінностей внутрішньої мотивації (*самодетермінації, компетентності і значущих міжособистісних відносин*). Коли аналіз завершений, учасники розробляють один для одного нові системи конструктів, змінюючи, додаючи або виключаючи конструкти відповідно до теорії внутрішньої мотивації. На основі трансформованих систем конструктів учасники пишуть нариси фіксованих ролей (детальні описи способів поведінки осіб з трансформованими ціннісними сферами). Після цього відбувається загальне обговорення результатів роботи, досягається згода із запропонованими нарисами і розпочинається формувальний етап програми.

П'ятий етап – формувальний, метою якого – отримання учасниками досвіду внутрішньо мотивованої поведінки. Для цього учасникам групи пропонується програвати в житті роль особи, створеної в нарисі фіксованої ролі. Цей етап є найбільш незвичайним у всьому тренінгу, і саме завдяки ньому досягається ефект зростання внутрішньої мотивації.

Шостий етап – контролюючий: група зустрічається для контролю програвання ролі і аналізу проблем, які виникали. Для цього проводяться обговорення ситуацій, ролеві ігри, дискусії.

Сьомий етап – формувальний – продовження роботи над змінами в мотиваційній сфері. Учасники групи як і раніше програвють нарис фіксованої ролі.

Восьмий етап – діагностичний, метою якого є виявлення змін в системах індивідуальних цінностей і конструктів досліджуваних, а також в реальній поведінці. Для цього учасники Програми знову виявляють свої цінності і конструкти за допомогою методу, використовуваного на третьому етапі, і порівнюють їх з результатами попереднього дослідження¹⁸⁰⁰.

¹⁷⁹⁸ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

¹⁷⁹⁹ Клімчук В. А. Тренінг внутрішньої мотивації / В.А. Клімчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 23.

¹⁸⁰⁰ Клімчук В. А. Тренінг внутрішньої мотивації. – С. 24-27.

Як бачимо, наведена **Програма** заснована на лінійному уявленні про формування внутрішньої мотивації, яка розуміється як те, що поступово зростає. Проте внутрішня мотивація виступає новою якістю (особистісним новоутворенням, яке, у свою чергу, формує саму особистість), перехід до якої має здійснюватися завдяки діалектико-синергетичному механізму фазового переходу, коли поява внутрішньої мотивації має схожість з процесом "пробудження від сну сірого буденного життя" (Л. Н. Андрєєв), проявлення, "вибуху" – неважливо, чи буде цей вибух мати місце на тренінгових заняттях, або, накопичуючись "приховано", через декілька місяців або років раптово сфонтанує в нову якість – внутрішню мотивацію, яка подібна до воландівської "свіжості осетрини", – має "першу свіжість", вона ж і останньою.

При цьому в Програмі спеціально не обговорюються механізми творчої активності, а отримання сенсів людиною відбувається в достатньо вузькому функціональному полі – в полі особистісних сенсів, які, проте, безпосередньо пов'язані як з життєвими сенсами – соціальними, так і Вселенськими, Божественними, а отже мають досягатися на шляхах вивчення та засвоєння життєвих фактів.

У контексті нашої педагогічної системи реалізувати розвиток людини у напрямі формування внутрішньої мотивації можна за допомогою педагогіки життєвих фактів, яка на основі підбору істотних (як тривіальних, так і **парадоксальних**) життєвих фактів (що витягуються безпосередньо як із життя, так і з педагогічної діяльності), а також педагогічних ситуацій, занурених в тренінгові форми навчання, дозволяє трансформувати свідомість молоді і ініціювати творчі форми діяльності, що виступає чинником розвитку особистості людини взагалі, так і людини як професіонала.

Наведемо приклади життєвих фактів, які виступають повчальним засобом і одночасно ілюструють дію зовнішньої (середовищної) і внутрішньої (особистісно-творчої) мотивації. Побудову аргументів ми проводитимемо на основі розробленої нами **логіко-евристичної педагогіки**. Наочним полем нашої процедури є здоров'я, а його темою – **"психолого-педагогічні і біолого-медичні чинники здорового способу життя сучасної людини, зокрема педагога"**.

1. **Перший життєвий факт** (а також супутні йому інші факти), що ілюструє дію зовнішньої мотивації, виявляє незвичайне явище, коли гірське вірменське село дало світу в першій половині ХХ сторіччя двох маршалів Радянського Союзу (один з них – І.Х. Баграмян), дванадцять генералів і більше сотні старший офіцерів. Цей феномен пояснюється тим, що вірменське село є анклавом, тобто територією, що уклінилася в простір іншої, достатньо ворожої держави – Азербайджана. Ця обставина перетворила всіх жителів вірменського села на воїнів, які в період військових колізій першої половини ХХ ст. зайняли чільне місце у військовій ієрархії СРСР.

Наведемо супутній даному факту факт. Учні з середнім рівнем інтелекту, розділили на два класи. Вчителів одного класу сказали, що, згідно з результатами тесту, в його класі всі діти з високим рівнем інтелекту. Іншого вчителя (з такою ж кваліфікацією) повідомили, що в його класі зібрані діти з низьким рівнем інтелекту. У кінці року провели тестування. Діти першого вчителя дійсно показали вищий рівень інтелекту... Психологи Р.Розенталь і К.Фурд в стандартному курсі експериментальної психології пропонували студентам навчати щурів проходити через лабіринти. Половину студентів повідомляли, що у них щури спеціально виведеного виду, з прекрасними здібностями до знаходження шляху в лабіринті, а другій половині студентів говорили, що у них щури спеціального виду, не здатного справлятися з цим завданням. За короткий час студенти, що навчали "здатних" щурів, досягли набагато кращих результатів, ніж студенти, які почали "тупих" щурів¹⁸⁰¹.

Наведемо ще один факт. Ю.Б. Гіппенрейтер в книзі *"Введення в загальну психологію"* (1996) описує серію експериментів, свпрямованих на пізнання зв'язку середовища і спадковості. В експерименті на підставі швидкого знаходження приманки в лабіринті конфігурації, що змінюється, відбиралися і селекціонувалися "розумні" (успішні) і "дурні" (неуспешні) щури. У середині кожної групи проводилися схрещування, причому, ця процедура повторювалася протягом шести поколінь. В результаті одержаних експериментів одержали переконливі докази ефекту накопичення генетичної схильності до успішного навчання. Проте якщо умови експерименту змінити, змінюється і результат: "Відібране покоління "розумних" щурів вирощувалося в умовах збідненого середовища, де вони позбавлені і різноманітних вражень, і можливості активно діяти, рухатися. В результаті з'ясувалося, що такі щури при навчанні в лабіринті діяли на рівні "дурних" тварин, вихованих в природних умовах. Протилежні досліди з вирощуванням "дурних" щурів в збагаченому середовищі показали результати приблизно такі ж, що і у "розумних" щурів, які вирости в нормальних (розвивальних) умовах. Наведені експерименти підтверджують значення зовнішніх середовищних умов виховання для формування здібностей. Загальний висновок, який можна зробити на їх підставі, більш значущий: чинники середовища володіють вагою, сумірною з чинником спадковості, і можуть іноді повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати дію останнього".

Наведені життєві факти, які свідчать про цілісність соціальної актуалізації людини, про її відкритість впливам соціуму, можна пов'язати із здоров'ям, яке виступає результатом відкритості **живого організму зовнішньому середовищу**. Можна сказати, що здоров'я фіксує органічне поєднання внутрішнього і зовнішнього життєвого простору, що ілюструється гармонійне існування ембріона, що знаходиться в материнському організмі, з яким даний ембріон складає єдине ціле.

Цю цілісність забезпечує енергія, виступаюча чинником цілісності, оскільки енергія як міра руху прямо співвідноситься з фізичним полем, яке не має маси спокою і конкретної просторово-часової локалізації, перебуваючи "скрізь і ніде", виступаючи, таким чином, фундаментальною метафорою і одночасно фізичним механізмом відкритості живої системи зовнішньому середовищу.

Отже енергія в її найбільш загальному і фундаментальному вигляді постає як поле – електромагнітне, гравітаційне, фотонне та ін. Для живого організму таким істотним полем виступає геомагнітне поле Землі, екранізація від якого на 2-3 і більше тижнів призводить до загибелі будь-якого живого організму¹⁸⁰².

¹⁸⁰¹ Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. – М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с. – С. 46.; Rosental, Fode, 1963, p. 183-187.

¹⁸⁰² Мизун Ю. Г., Мизун П. Г. Космос и здоровье. – М.: Знание, 1984.– 144 с. – С. 104.; Мизун Ю. Г., Хаснулин В. И. Наше здоровье и магнитные бури. – М.: Знание, 1991. – 191 с. – С. 54-115.; Симаков Ю. Г. Живые приборы. – М.: Знание, 1986. – 176 с. – С. 81, 104–105.

Дослідження, які проводили зі щурами, поміщеними в частково ізольоване від геомагнітного випромінювання середовище, засвідчили, що в даному випадку в щурчій зграї розвиваються *канібалізм, пансексуалізм, підвищена агресивність, масові ракові метастази, багатоканістерність внутрішніх органів*. Подібні ж явища (*пансексуалізм, садизм, ракові хвороби*) спостерігається, згідно дослідженням Д. Колхауна, в умовах перенаселеності в співтовариствах живих істот, що також супроводжується раковими пухлинами і іншими порушеннями, що призводять до різкого зменшення народжуваності¹⁸⁰³.

Таким чином, брак енергії призводить до ракових захворювань – найбільш "чистої" недуги, яка фіксує прямий зв'язок з дефіцитом енергоресурсів людини. Якщо прийняти до уваги той факт, що за останні 2,5 тис. років активність геомагнітного поля Землі зменшилася на 60 %¹⁸⁰⁴, то стає зрозумілим факт підвищення рівня агресивності землян, який має місце в умовах розквіту гуманістичної думки. Саме це може бути одним з пояснень парадоксу сучасного світу – сусідство культурних досягнень цивілізації з агресивними актами тоталітарних режимів.

Ми бачимо, що як і у випадку з перенаселенням, так і в умовах слабкого геомагнетизму ми зустрічаємося з феноменом агресивності, ускладненим пансексуалізмом і тягою до руйнування, що випливають з браку якоїсь гіпотетичної вітальної сили, життєвої енергії, котру можна зіставити з феноменом "*енергетичного поля часу*" М.А. Козирєва¹⁸⁰⁵, а також з "*хронополем*" А.Й. Вейника, з "*органною енергією*" В. Райха¹⁸⁰⁶ і деякими іншими подібними явищами, що виявляють феномен передачі стану впорядкованої організації матеріальних систем від одного об'єкту до іншого.

Можна провести паралель між геомагнітною (енергетичною) і соціально-психологічною ізоляцією, коли у індивідуумів (аутизм, шизофренія), у яких спостерігається сильна тенденція до побудови непроникної психофізіологічної, соціально-поведінкової і ціннісно-світоглядної межі між внутрішнім і зовнішнім, також має місце дефіцит життєвої енергії, оскільки ці індивідууми немов би замикаються в собі, перетворюючись на закриту систему, де, згідно законам термодинаміки, наростають процеси ентропії, тобто хаосу.

На відміну від закритої системи, відкриті (дисипативні, нелінійні) динамічні системи, як вчить синергетика, виявляють ефект притоку енергії із зовнішнього середовища. Тому ніж більш закрита людина щодо зовнішнього середовища, тобто чим більш розвиненіший в ньому егоцентричний принцип індивідуалізму, тим більш енергетично

¹⁸⁰³ Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 64.

¹⁸⁰⁴ Иванов-Муромский К.А. Нейро-электроника, мозг, организм / К.А. Иванов-Муромский. – К.: Наукова думка, 1984. – 174 с. – С. 155.

¹⁸⁰⁵ Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168–179.; Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85–93.; Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.; Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н. А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении. – Пулково, 1958. – 232 с.; Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95–111.; Вейник А. И. Термодинамика реальных процессов. – Минск: Наука і тэхніка, 1991. – 576 с.

¹⁸⁰⁶ В. Райх полагал, что "живое функционирует в человеке в основном так же, как в амебе. Ее основное свойство – биологическая пульсация, то есть попеременное сжатие и расширение" [Колокольцев, 1988, с. 82-83]. Отсюда следует, что хронические болезни возникают из-за нарушения нормальной биологической пульсации организма. Это нарушение всегда носит глобальный характер и приводит, по мнению В. Райха, к патологическому процессу "сморщивания", при котором в организме преобладают процессы сжатия. В результате чего организм теряет энергию, в нем возникают застойные зоны. Начинается преждевременное старение. Развиваются гнойные, опухолевые и иные патологические явления. Борьются с этим можно, как полагал В. Райх, посредством поглощения оргонной биологической энергии, излучаемой Солнцем и пронизывающей всю атмосферу по принципу праны или Z-излучения А. Л. Чижевского. Оргонный аккумулятор В. Райха представляет следующее приспособление. Физический механизм накопления оргона, согласно В. Райху, таков: любое органическое вещество, в том числе дерево, имеет свойство поглощать и удерживать оргон из окружающей среды. А металл играет роль полупроницаемой мембраны. Если сделать деревянный ящик, который изнутри обит тонким листовым железом (чтобы увеличить концентрацию оргона внутри ящика его можно изготовить из нескольких таких слоев, каждый из которых представляет собой пару: органическое вещество и металл), то оргонная энергия поглощается деревянными стенками ящика и вследствие того, что в органе плотность оргона выше, чем в металле, он начинает просачиваться в середину ящика. Наружу же из ящика ему выйти трудно из-за того, что он отражается от железа и поглощается внешней органической оболочкой. Температура внутри ящика обычно на градус выше, чем температура окружающей среды.

Примерно получасовое пребывание внутри такого ящика насыщает все ткани организма недостающим оргоном, это вызывает расширение всех тканей и резкую интенсификацию обменных процессов. Самое сильное действие оргонный аккумулятора оказывает во второй половине дня в сухую и ясную погоду при относительной влажности не более 50% (влаги сильно поглощает оргон). Как установил В. Райх, сильная анемия устраняется в течение трех-шести недель ежедневного пользования ящиком (по 15-40 мин пребывания в нем). Наряду с исчезновением анемии заметно улучшается циркуляция крови в коже, появляется загар, кожа уже не ощущается как жесткая или холодно-влажная.

Нужно сказать, что представления об оргонной энергии имеют много общего с представлениями о времени как энерго-материальной сущности, которую можно использовать для оздоровления организма. А.И.Вейник, член-корреспондент Белорусской академии наук, полагал, что время накапливается на границах разделов сред, что дает возможность изготовить приспособления, позволяющие "собирать" время чуть ли не в ведро [Вейник, 1991]. Известный астрофизик Н.А. Козырев также придерживался взгляда, согласно которому время как вещественную сущность можно фиксировать физическими приборами.

Как видим, В. Райх описывал причину болезней организма на основе принципа открытости-закрытости, то есть сжатия и расширения его органов и тканей: общий принцип циркуляции энергии в организме, как учат восточные медицинские доктрины, заключается в следующем: при расширении организма, его органов и тканей, он накапливает энергию извне, а при его сжатии жизненная энергия "выдавливается". Поэтому пораженная патологическими изменениями ткань организма, которая испытывает недостаток в энергии, вынуждена расширяться, то есть в ней наблюдается покраснение, расширение кровеносных сосудов, что сопровождается болевыми симптомами. Рассмотрим горло человека. При воздействии холода ткани гортани сужаются, что приводит к уменьшению плотности насыщения их энергией. Как следствие – данная ткань начинает расширяться и наблюдается ее воспаление и покраснение. Для лечения применяются медикаментозные средства, поддерживающие режим расширения данной ткани, что способствует насыщению ее энергией. Данного насыщения можно добиться весьма быстро, если мы будем активно выполнять физические упражнения по принципу парадоксальной гимнастики Стрельниковой – сильно запрокидывать голову назад и затем наклонять вперед на протяжении десятка минут. В данном случае мышечная нагрузка, в зависимости от стадии заболевания, или купирует спазм тканей и поддерживает состояние их расширения, или будет способствовать еще большему расширению мышечной ткани (когда она воспалена), что и будет, согласно В. Райху, способствовать насыщению тканей оргонной энергией.

знеструмленням вона є. Можна припустити, що компенсувати втрату енергії така людина може за рахунок руйнування об'єктів зовнішнього середовища, які при розпаді втрачають властиву їм буттєву цілісність і випромінюють якусь "субстанцію" (хронополе О.Й. Війника або енергетичне поле часу М. А. Козирева), що підтримує цю впорядковану цілісність. Звідси виникає феномен вандалізму і енерго-психологічного вампіризму.

Другий приклад впливу зовнішньої мотивації (який реалізується завдяки зовнішньому середовищу) взятий з екстремальної психології, яка фіксує виникнення незвичайних якостей у людини під впливом екстремальних дій зовнішнього середовища. Так, у Вілі Ткачева в результаті контузії на афганській війні відкрився дар володіння іноземними мовами – зараз цей поліглот досконало володіє більш ніж сотнею живих і мертвих мов народів світу. Подібним же чином існують приклади і того, як незвичайний дар до складних математичних обчислень відкривався у неписьменних селян, які можуть виконувати головоломні математичні операції швидше комп'ютера.

Наведені приклади ніяк не інтерпретуються традиційною формуальною педагогікою – потрібна так звана **актуалізаційна педагогіка**, яка вивчає умови швидкої актуалізації високоорганізованих якостей людини і на теоретико-практичному рівні реалізується в явищі "вибуху" А.С. Макаренка.

Тепер звернемося до прикладів, що ілюструють дію **внутрішньої мотивації людини**. Розповімо про незвичайну людину – В.І. Дікуля¹⁸⁰⁷, перемога якого над станом паралічу в принципі схожа з подібною історією М. Еріксона. В.І. Дікуль який народився в Каунасі недоношеним, вагою трохи більше кілограма. Його батька застрелили бандити, а мати померла, коли Валентин ще ходив в дитячий садок. З семи років жив в дитячих будинках: спочатку у Вільнюсі, потім в Каунасі. У дев'ять років захопився цирком, допомагав ставити цирковий шатер, чистити манеж, наглядати за тваринами, підмітати, мив підлогу.

У чотирнадцять років підробляв ремонтом мотоциклів. Займався гімнастикою, боротьбою, підняттям тяжістів, еквілібруванням, акробатикою, жонглюванням, створював трюки і фокуси. У 1962 році Валентину йшов п'ятнадцятий рік, коли він почав виконувати свій перший номер повітряної гімнастики в Палаці спорту на висоті 13 метрів. Несподівано лопнула сталеві шабля, до якої кріпилася страховка. Хлопець впав; діагноз лікарів: "уомпресійний перелом хребта в поперековому відділі і черепно мозкова травма", безліч локальних переломів; його ноги не рухалися, і Валентин повинен був провести частину життя, що залишилася, в інвалідному візку.

В. Дікуль розпочав тренування – піднімав предмети, розтягував гумовий джгут, віджимався; він займався по 5-6 годин на день, але ноги не діяли. Терплячи біль в хребті і втому, він виконував силові вправи і вивчав медичну літературу про хребет, збираючи необхідну інформацію. Доктори прохали його припинити витрачати даремно час і зусилля, пояснивши, що успіх неможливий. Але хлопець не заспокоювався, продовжуючи займатися до повного виснаження. Дні, тижні, місяці пройшли – він продовжував працювати по п'ять – шість годин на добу. Став піднімати гантелі – спочатку маленькі, потім збільшував вагу, розробляв всі м'язи спини, які були дієздатні. Далі у нього виникла ідея, що рухати потрібно і недіючі частини тіла, неначебто вони були здорові – повним циклом. Прив'язував до ніг мотузки і, пропускаючи під спинкою ліжка, яке відіграло роль блоку, тягнув за них – рухаючи ноги. Друзі допомогли встановити над ліжком систему блоків по схемі, намальованій В. Дікулем. Через вісім місяців його виписали з лікарні з інвалідністю першої групи. Йому виповнилося шістнадцять, коли він поїхав на інвалідній колясці в Палац культури профспілок. В. Дікуль був призначений керівником самодіяльного циркового гуртка, пояснював трюки молодим хлоп'яткам. За допомогою неймовірної сили волі день за днем він займався. Щодня до знемоги пересувався залом на милицях як на ручних ходулях, від напруги зводило руки, спину і шию.

Прошло п'ять років. В. Дікуль поїхав зі своїм цирковим колом в місто Ніду на літні канікули. Несподівано у нього піднялася температура, страшно боліли суглоби, Валентин непритомнів. Коли він опам'ятався – не міг поворушити руками і говорити. Але через тиждень відчув роботу м'язів стегна і природне замикання колінних суглобів при кроці в єдину роботу м'язів. При уколі голкою він почав відчувати біль, що свідчило про те, що спинний мозок почав відновлюватися. Ще за два тижні він зміг ходити за допомогою двох паличок. Зрештою В. Дікуль повернувся в цирк і став силовим жонглером, виконуючи силові вправи, деякі з них не під силу нікому на Землі. Але найголовніше досягнення Дікуля – це його внесок в медицину, його власна методика реабілітації.

Як бачимо, В. Дікуль виявив дива внутрішньої мотивації – проявляв незвичайну волю, яка виступає чинником свободи людини, оскільки є виразником **принципу суперечності, або принципу негативного зворотного зв'язку**. Як пише П. В. Симонов, воля, на відміну від феноменів нашого інерціального світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюються свій рух, проявляє неінерціальні властивості (що відповідають принципу негативного зворотного зв'язку): від поштовху вона сповільнюється, а перед перешкодою ескалюється. Тут воля діє "від противного": вона атрофується поза перешкодами і посилюється при їх наявності. Так поводяться в уявному неінерціальному світі тіла з уявною масою, подібною "корінь квадратний з мінус одиниці"¹⁸⁰⁸.

Важливо і те, що феномен волі виявляється в деяких фазових станах психіки (парадоксальної і ультрапарадоксальної), а також на рівні вищих психічних функцій, що співвідносяться із зміненими станами свідомості, в яких корінним чином змінюється адекватне (коли величина стимулу зовнішнього середовища відповідає величині реакції на нього організму) реагування психіки на зовнішні подразники.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, який провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу "*Просвітлене серце*". Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості через низку детермінант: колективна відповідальність за провини; знищення тих, хто якось виділявся з натовпу, що примушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожен самостійний крок карався; до найдрібніших деталей регламентації табірної життя. Б. Беттельгеймом був знайдений спосіб протидії корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, в якій можна самостійно здійснювати вчинки і нести за них особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити небагато з того, що в таборі не заборонялося (але і не примушувалося робити), наприклад, чистити зуби¹⁸⁰⁹.

¹⁸⁰⁷ http://ru.wikipedia.org/wiki/Дікуль,_Валентин_Іванович

¹⁸⁰⁸ Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.

¹⁸⁰⁹ Bettelheim B. Die Geburt des Selbst. – Frankfurt: Fischer, 1984.; Bettelheim B. The informed heart. N-Y: Free press, 1960.

Відповідь на питання про те, яким чином В. І. Дікуль *сформував волю як чинник внутрішньої мотивації*, що поставила його на ноги, лежить в площині наших міркувань про творчий характер внутрішньої мотивації: саме могутній творчий акт, що мав місце в процесі життєвої творчості Дікуля, сформував його особистість яка, як і будь-яка інша, характеризується вольовим потенціалом, що виникає з внутрішньої суті особистості і не формується на основі зовнішніх впливів.

Цей творчий акт, що виявляє феномени надситуативності, трансценденції і що звільняє людину від впливів зовнішнього середовища, на рівні конкретних психічних механізмів реалізується в синергетичним фазовому стані – біфуркаційному феномені, який на рівні системи реалізується в *емерджентній системній властивості цілісності* (коли до властивостей цілісної системи не зводяться властивості її окремих елементів, що виявляє когерентний ефект, коли ціле парадоксальним чином постає більшим ніж сума його частин). Завдання педагога і полягає в організації умов (*тренінгових занять з відпрацювання у навчальній діяльності життєвих фактів*), відповідно до яких вихованці включаються в творчу діяльність, котра формує внутрішню мотивацію, в "силовому полі" якої і кристалізується особистість.

Наведемо *інший приклад* дії внутрішньої мотивації. Подумки здійснимо експеримент. Візьмемо дві групи студентів і спрямуємо в них двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом деякого часу. Перший викладач – носій англійської мови (іноземець), який володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий – людина, що не володіє англійською мовою, але добре уміє мотивувати студентів до тієї або іншої діяльності. Якщо перший викладач працював зі студентами протягом місяця, то другий – всього п'ять хвилин. Через місяць студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався іноземець) (це реальний експеримент чи тільки подумки?). Пояснити цей парадокс нам допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта. Другий учитель за п'ять хвилин зміг мотивувати студентів на навчальну діяльність, і це привело до того, що студенти займалися англійською мовою кожен вільну хвилину свого життя. Виникає питання, невже головним у професії вчителя – є здатність до мотивації?

2. Розглянемо *другий життєвий факт*. Ми дійшли висновку, що здоров'я є чинником цілісності організму (що на мові синергетики означає відкритість організму зовнішньому середовищу), причому цілісності як усередині організму, так і його інтегрованості в зовнішнє середовище, яке також повинне бути цілісним, тобто здоровим. При цьому зазначений процес реалізується на цілісному психо-сомато-соціальному рівні ("здоров'я", за уточненням визначенням Асамблеї ВОЗ 1998 року, виражається "динамічністю процесу повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутністю хвороб і фізичних вад"), коли потрібно також говорити про єдність і взаємну відповідність таких різномірних сутностей, як *психіка, соматика, соціум*, що і фіксує наведене визначення здоров'я, де охоплюються всі основні рівні ієрархії (інтеграції) людини, які виражають біологічний, психічний і соціальний зміст.

Виникає необхідність розглянути феномен здоров'я на рівні людського мислення та мови – тобто на тому рівні організації соціальної реальності, яка виступає головним чинником людини як виду, – *Homo sapiens*.

Мова людини є не тільки знаряддям мислення, але і впливом, причому впливом не тільки внутрішньо психічного (на рівні вербальної маніпулятивної техніки), але і на психофізичному рівні, де такий вплив здійснюється на основі механізму викликаних потенціалів головного мозку. Річ у тім, що психо-емоційна активність людини реалізується на рівні коливань електричних потенціалів мозку, що виявляють безліч специфічних частотних характеристик (у своїй більшості вони знаходяться в межах сприйманих людиною звукових частот), що співвідносяться з тими або іншими психосоматичними станами, починаючи від коми, і закінчуючи гарячковою активністю, охоплюючи емоційний діапазон, починаючи від страху і гніву, і закінчуючи станами радості і блаженства.

Феномен викликаних потенціалів мозку полягає в тому, що зовнішні звукові коливання можуть ініціювати внутрішні електричні коливання мозку, викликаючи до життя відповідні психічні стани. Людська мова несе в собі, крім просодики (мелодики), ритмічні характеристики, що і робить відповідний вплив на людину в рамках механізму викликаних потенціалів. При чому, цей феномен виявляється не тільки за наявності зовнішніх звукових джерел, але у процесі внутрішньої мови, тобто в процесі мислення, *внутрішнього діалогу*. Останній, як відомо, будучи вельми нав'язливим феноменом, супроводжує людину по життю практично постійно.

Тому на рівні мислення як істотної характеристики людини вона опиняється в тенетах своєї мови, від граматичної будови і семантичної платформи якої багато в чому залежить не тільки здоров'я *людини*, але і адекватність *пізнання* людиною самої себе і світу, в якому вона існує.

Якщо здоров'я, що відображає принцип цілісності, є основним критерієм щасливого життя людини, то слово "*щастя*" можна вважати стрижневим словом будь-якої мови.

У слов'янських мовах (українському, російському, білоруському) слово "*щастя*" (що постає одним з найважливіших і найбільш емоційно заряджених слів будь-якої мови, а також виражає найбільш глибокі і автентичні устремління людини і суспільства в цілому) етимологічно походить від слова "*частина*", яке складає основний семантичний зміст слова "*щастя*". Цей висновок цілком коректний, оскільки він базується на нейрофізіологічних закономірностях мислення, згідно яким семантико-морфемна організація мови знаходить безпосереднє віддзеркалення у вербальних мережах головного мозку людини – матеріальному субстраті, на основі якого, як вважається, реалізуються процеси мислення¹⁸¹⁰.

Можна припустити, що глибинно-сакральне значення слова "*щастя*" в даному разі пов'язане з ситуацією включення людини в дещо цілісне (сільську громаду, наприклад), з якого людина може одержувати свою "*частинку*" благ, що задовольняють її фундаментальні потреби і що роблять, таким чином, її щасливою.

Отже, якщо щастя є вищим призначенням людини, то щастя українця або росіянина, як видно, виникає з соборно-общинного життєвого устрою. Таким чином, можна припустити, що за своєю глибинною сутністю слов'яни є колективними, соборними істотами, інтегрованими в космос суспільного буття і характеризуються такими

¹⁸¹⁰ Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с. – С. 199-201.

психологічними рисами, як емпатія, співчуття, ближньому, співпереживання. Звідси, мабуть, виникає колективістсько-пасивна природа українця і росіянина, що відображає риси соціальної психіки слов'янства¹⁸¹¹.

Про соборний характер соціальних якостей носіїв **флексивних мов**¹⁸¹² говорить і те, що основна мовна конструкція, що виражає **принцип приналежності**, в цих мовах виражається структурою "у мене є", яка відображає модус сумісного існування людини і речі, тоді як структура "я маю", характерна для більшості європейських мов, виражає модус екзистенціальної роздільності людини і речі, тобто людини і світу.

Крім того, семантичне навантаження слов'янського слова "щастя" цілком відповідає суті людського здоров'я.

У англійській мові слово "щастя" ("happiness") етимологічно укорінено в слові "траплятися", "відбуватися" ("to happen"), тобто має подійну конотацію. Тут щастя як вище призначення людини виявляє, як бачимо, процесуальний, подієвий характер, тобто виражає те, що "трапляється", "відбувається" з людиною. Зрозуміло, що устремління до щастя тут реалізується як процес, як активна перетворююча дія завдяки активній взаємодії зі світом. Можливо, що таке глибинне значення слова "щастя" пов'язане з активною життєвою позицією ангlosаксів, з їх індивідуалізмом і прагненням до удосконалення свого життєвого простору – часто за рахунок навколишнього соціумно-природного середовища, що виражає ентропійний принцип життя, яке, як відомо, упорядковує себе за рахунок дезинтеграції навколишнього середовища¹⁸¹³.

Тим паче, що в нейро-лінгвістичному програмуванні процесуально-подієвий характер висловів людини (наприклад, "Я *ходив* в кіно"), на відміну від субстанційованого ("Мій *похід* в кіно") свідчить про активну життєву позицію людини. Ця обставина з'явилася методологічним принципом НЛП щодо розробки методики визначення поведінкового статусу людини на основі аналізу її вербальної продукції, коли тенденція до вживання іменників замість дієслів свідчить про пасивну життєву позицію людини.

Більш того, вивчення впливу мови на здоров'я людини виявило дивовижні факти. Як пише В.Ю. Татур в статті "Мова як вираз Цілого або як спосіб самоорганізації Єдиного", "Чим складніше мова, чим вище її лінгвістична складність, тим ближче вона до передачі властивостей цілісності, до уявлення і опису складним процесів. Експерименти, проведені професором Милою Шварц в університеті ізраїльського міста Хайфа, засвідчили, що мова, яка має граматичні складнощі, дає переваги в оволодінні знаннями. Школярі, що знають граматику російської мови, мають більше шансів досягти успіхів в освіті, ніж ті, хто не володіє російською мовою, а тільки івритом або іншими мовами. **При цьому одні лише розмовні навички російської мови такої "фори" не дають.** Дослідження так само показало, що вже тільки уміння читати **по-російськи** дає учням перевагу в оволодінні навичками читання на інших мовах. Наша грамика настільки самодостатня, що здатна "переварити" будь-яку лексику – навіть якщо в мові опиняться половина запозичених слів, все одно "руськість" її не втратиться. Якщо ми хочемо створити інноваційну економіку, то потрібно посилено вчити наших дітей граматиці російської мови. Так ми збільшимо їх творчий потенціал, їх конкурентоспроможність"¹⁸¹⁴.

У інтернетівському журналі "Інсайт – осяяння" (<http://www.poeto.narod.ru/pagxo1.html>) йдеться про дослідження, проведені групою американських лінгвістів з Колледжу Баруха і Вісконсинського університету в Мілуоки. Ці дослідження показали, що переймаючи мову чужої країни, людина зазнає ще і трансформацію своєї особистості. Виявилось, що англійська мова може призвести до зайвої депресивності (**у цій мові людина втрачає відчуття спільності, атомізується, що викликає відчуття самотності**), іспанська змушує оптимістичніше дивитися на життя, а російська сприяє розвитку інтелектуальних здібностей.

Інтерес являє і те, що азіатські діти, що потрапляють в росіяні школи, показують кращі розумові здібності, ніж при використанні рідної мови. Частково це з'ясовно бідністю їх діалектів. Так, наприклад, в узбецькій мові синій і зелений кольори описуються одним словом, що зумовлюється місцем проживання носіїв цієї мови, а у в'єтнамському існує чотири слова, що позначають всі кольори. Проте, ця мова має інтонацію, передавальну сенс.

Як вважає директор Інституту лінгвістичних досліджень РАН академік Микола Казанський, "Мови дійсно впливають на оцінку людиною однакових подій і явищ, що відбуваються в житті. Ця особливість відома давно, і роботи з її вивчення проводилися ще з початку минулого століття. Якщо ви володієте двома мовами, то спробуйте сформулювати яку-небудь думку спочатку по-російськи, а потім по-англійськи. Думка по-англійськи або обідниться, або не зможе бути сформульована в тому ж ключі, що по-російськи. Наприклад, в одній російській фразі можна розглянути об'єкт як здалека, так і наблизити його. По-англійськи це зробити неможливо. Отже, відбувається

¹⁸¹¹ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.

¹⁸¹² Наиболее известна морфологическая классификация языков, согласно которой языки распределяются посредством абстрактного понятия типа по следующим классам, каждый из которых в целом базируется на одном из пяти этажей языка (звук, слог, слово, словосочетание, предложение). **Изолирующие**, или аморфные, например китайский язык, бамана, большинство языков Юго-Восточной Азии. В них **морфемы максимально отделены друг от друга**. Для них характерны отсутствие словоизменения, грамматическая значимость порядка слов, слабое противопоставление знаменательных и служебных слов. **Агглютинативные**, или агглютинирующие, например тюркские и банту языки. В них **морфемы семантически и формально отделены друг от друга, но объединяются в слова**. Для них характерны развитая система словообразовательной и словоизменительной аффиксации, отсутствие фонетически не обусловленного алломорфизма, единый тип склонения и спряжения, грамматическая однозначность аффиксов, отсутствие значимых чередований. **Инкорпорирующие** (полисинтетические), например чукотско-камчатские, многие языки индейцев Северной Америки. Их отличие от флексивных состоит в том, что **слияние морфем происходит не на уровне слова, а на уровне предложения**. Для них характерна возможность включения в состав глагола-сказуемого других членов предложения (чаще всего прямого дополнения), иногда с сопутствующим морфонологическим изменением основ (термин «полисинтетические языки» чаще обозначает языки, в которых глагол может согласоваться одновременно с несколькими членами предложения). **Флексивные** (фузионные) языки, например славянские, балтийские. В них **семантические, и формальные границы между морфемами плохо различимы**. Для них характерны полифункциональность грамматических морфем, наличие фузии, фонетически не обусловленных изменений корня, большое число фонетически и семантически не мотивированных типов склонения и спряжения. **Интрофлексивные** языки, например иврит, характеризуются тем, что морфологические изменения в этих языках могут совершаться внутри корня.

¹⁸¹³ Згідно одній з думок, на Землі існують декілька цивілізацій – ангlosакська (основний лейтмотив існування якої – **вигода за будь яку ціну**), європейська (**Закон**), слов'янська (**справедливість**), арабська (релігійна приналежність), східна (традиція).

¹⁸¹⁴ Татур В.Ю. Язык как выражение Целого или как способ самоорганизации Единого // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.14996, 27.12.2008.

спотворення сенсу. І краще зрозуміти переваги тієї або іншої мови, а також і її логіку здатні люди, володіючи декількома мовами. Наприклад, Достоевський знав 16 мов, а Пушкін писав багато чернеток своїх творів по-французьки. І вони створювали геніальні тексти".

Людська мова як система знаків і мова як мовленнєва діяльність відображає багато нюансів людського існування, виступаючи як ініціатором, так і продуктом соціальної практики. Так, як вважають дослідники, що вивчають генезис матерніх виразів і феномен агресивності людської цивілізації, якщо у дитини з дитинства контролюється анальна сфера (як це має місце в цивілізованих країнах світу Європи, в США і Канаді), то надалі для неї актуальними і дієвими являються лайливі вирази, що відображають особливості анальних процесів (див. наприклад, *shit* – одне з найбільш частотних нецензурних слів американського варіанту англійської мови). Так, фраза "він був на сьомому небі від щастя" німецькою мовою може мати такий переклад: "він був такий щасливий, неначебто у нього в душі було сім дірок".

У слов'янських народів анальна сфера дитини традиційно не одержує подібного репресивного контролю, на відміну від генітальної сфери, що, як вважають, і є причиною розповсюдження в цьому етносі безлічі матерніх виразів. Можна припустити, що нерепресивне виховання дітей до 5-6 років в японських (а також в племенах деяких американських індіанців) сім'ях приводить до того, що в японській мові дивно мало слів, що виражають нецензурну лайку¹⁸¹⁵. У зв'язку з цим інтерес викликає те, що, як показали дослідження соціальної агресії, підвищення соціальної агресії йде поряд з ескалацією матерніх виразів в соціумі.

Таким чином, мова відображає особливості поведінкових стратегій людини. Так, відомий *тест 20 висловів*, при якому характеристика людиною самої себе переважно за допомогою прикметників (а не іменників) свідчить про її невротизм.

А.И. Сосланд в книзі "*Фундаментальна структура психотерапевтичного методу, або як створити свою школу в психотерапії*"¹⁸¹⁶ розповідає про тренінгові групи, в яких вчать говорити на вигаданій абракадбрській мові, що має оздоровчий ефект: кілька разів на тиждень в тренінговому центрі збираються учасники групи, які говорять один з одним на спонтанно вигаданій "абракадбрській мові". Через 1-3 місяці, коли в групі поступово формується єдина мова, всі починають розуміти один одного. Апофеозом є те, коли члени групи збираються в якомусь людному місці і починають голосно розмовляти своєю мовою. Ця психотерапевтична практика може показатися надзвичайно дивною і надуманою, якби в буддистських духовних практиках (кількість психологічних термінів в яких на порядок вище, ніж у сучасній психології¹⁸¹⁷) не існував принцип, згідно якому наша мова, обтяжена щоденними життєвими проблемами і стресами, несе в собі величезний деструктивний заряд. Тому просте читання сгармонізованих в мовному відношенні мантр, як і припинення внутрішнього діалогу, веде до помітного духовного оздоровлення людини.

Другий життєвий факт (що базується на аналізі слова "щастя") ще раз підтверджує *цілісний статус стану здоров'я*, що дозволяє застосовувати чинник цілісності не тільки до здоров'я окремої людини, але і суспільних конгломератів, які також виявляють системний ефект цілого.

У зв'язку з цим наведемо життєвий факт, який ми отримали із спостереження французького вченого Луї Тома, що займався вивченням термітів. Він виявив, що окремий терміт є істотою, задіяної в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо кількість термітів до якоїсь "критичної маси", то відбудеться диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи надзвичайно погоджено, зводили грандіозну будову – термітник, виявляючи "велике знання" про споруду в цілому. Цей ефект виявляється у всіх "суспільних тварин", коли, наприклад, окремо взята особина сарани не знає напругу і мети руху під час міграції, а зграя – знає. Як з'ясувалося, "велике знання", або "велика воля" керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот. Всі вони, узяті в цілому, утворюють "живу речовину" В.І. Вернадського, яке формує "цілісний планетарний організм" (Тейяр де Шарден), інтегрований в єдиний моноліт життя за допомогою так званих "слабких екологічних зв'язків" В.П. Казначеева.

Наведемо інші життєві факти, котрі ілюструють дію принципу цілісності.

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 поодиноці, 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".

¹⁸¹⁵ Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ. Сборник статей. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с. – С. 185-189.; Обухов Я. Л. Детская агрессивность и проблемы анального характера в концепции Анны Фрейд // Российский психоаналитический вестник, №3-4, 1993-1994. – С. 54-57.

¹⁸¹⁶ Сосланд А. И. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. – М.: Логос, 1999. – 368 с.

¹⁸¹⁷ Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – 272 с.

Кожна з програм багато разів вступала в боротьбу з кожною з конкуренток. Програма А. Рапапорта, озброєна моделлю поведінки СВОП (Співпраця, Взаємний Обмін, Прощення), вийшла переможницею. Більш того, програма СВОП, поміщена на виставку в гущавину 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.

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 жадливий. 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 вертати 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 гру¹⁸¹⁸.

Експериментальні дослідження засвідчили, що діти, маючи перед собою відповідні моделі поведінки в суспільстві, можуть, наслідувати їх, наприклад, стати товаришеским і менш боязливим. Одній групі дітей дитячого саду, що відрізнялися замкнутістю, демонструвався фільм про дітей, які добре поведуться, разом грають, діляться іграшками; іншій, контрольній групі, показували фільм про дельфінів без жодного виховного призначення. Потім, спостерігаючи за поведінкою обох груп, дослідники відзначили, що поведінка дітей першої групи змінилася на краще, вони стали більш товаришескими і поступливими. Діти з контрольної групи, що дивилися нейтральний фільм про дельфінів, не змінили своєї поведінки і як і раніше уникали спілкування з своїми однолітками. Модель поведінки дітей у фільмі мала тривалу емоційну дію – через місяць після показу фільму діти пам'ятали його і продовжували доброзичливо ставитись до інших дітей (О'Коннор, 1969)¹⁸¹⁹.

3. Розглянемо третій життєвий факт (а також супутні йому інші життєві факти).

Цілісність людини виявляється і в тому, що **на будь-який негативний подразник зовнішнього середовища організм відповідає стресом, що призводить до різних захворювань**. При цьому стрес супроводжується набором неспецифічних реакцій організму, загальних практично для всіх без виключення хвороб. Виходить, що біла витоків захворювань покладено вузький набір причин, або, краще сказати, – **один чинник**, який призводить до ослаблення життєвого тонусу організму і звужує його життєвий, функціональний простір. Надалі має місце порушення нормального режиму функціонування одного із "слабких" ланок цього організму, що і називається хворобою.

Відтак, експерименти Г. Сельє засвідчили, що будь-яка специфічна стресорна дія на організм викликає у ньому єдину реакцію, яку можна визначити як "симптом хвороби взагалі"¹⁸²⁰, 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-гностичному¹⁸²¹) рівні реагування пов'язані із вищим регулятором поведінки людини – її свідомістю і, відповідно, певною системою ціннісних орієнтацій.

Стрес як психофізіологічне "потрясіння" організму зумовлюється меншою мірою негативними чинниками зовнішнього середовища і більшою – психолого-світоглядним негативізмом самої людини. Тобто соматичні (органічні) реакції на той або інший стимул (подразник) зовнішнього середовища, через наявність практично невичерпних ресурсів механізму гомеостазу (що підтримує діалектичну постійність внутрішнього середовища організму), принципово не можуть вилитися в хворобу (тут ми не розглядаємо екстремальні умови існування).

Хвороба виникає тоді, коли організм людини не може адекватно реагувати на зовнішні подразники саме через власну психолого-світоглядну деструкцію, що формує масу негативних, збиткових психологічних установок, що генерують, у свою чергу, всілякі хвороби. Як писав А. Маслоу, зараз багато психологів і представники інших спеціальностей приходять до висновку, що причина багатьох, якщо не всіх хвороб людини пов'язана з її психікою, і, зрештою, з її світоглядом. Процес лікування від будь-якої хвороби при цьому виявляється надзвичайно простим. Він полягає в гармонізації духовного світу людини, у впорядкованні її свідомості, оскільки, як писав ще бл. Августин, "страждання людини виникають з нерегульованого розуму". Зрозуміло, що такий універсальний спосіб лікування всіх хвороб не може влаштовувати більшість медичних працівників.

Р. Музіль в романі "*Людина без властивостей*" пише про те, як подружня пара, що прогулюється серед вуличної суєти, спостерігає трагічну транспортну подію, яка справляє на жінку надзвичайно гнітюче враження. І лише після того, як її чоловік говорить, що у вантажівок дуже довгий гальмівний шлях, жінка заспокоюється, хоча вона і не розуміє значення вислову "гальмівний шлях". Ось ілюстрація того, як невизначено-хаотична ситуація, що викликала стрес, вводиться в межі іншої ситуації, що дозволяє осмислити, проаналізувати, упорядкувати сильне емоційне враження (відповідаючи *фундаментальній установці людини на структуралізацію часу і простору*), привести емоційну невизначеність в площину раціонального аналізу, який, не дивлячись на свою примітивність і поверхневність, викликає психологічне полегшення.

До подібного ж феноменологічного ряду відносяться і приклади, узяті з книги Р. Чалдіні "*Психологія впливу*", де автор оповідає про такий спосіб впливу: людина, що стоїть в черзі до бібліотечного ксерокса, хоче пройти поза чергою (що їй вдається). Для цього, вона застосовує таку аргументацію: можна, я зроблю копії поза чергою, оскільки мені дуже потрібно зробити ці копії. Подібним же чином і дитина може сприймати аргументацію дорослих як цілком

¹⁸¹⁸ Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с. – С. 35-38, 133-134.

¹⁸¹⁹ Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с. – С. 226.

¹⁸²⁰ Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.

¹⁸²¹ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 134-135.

достатню, коли на питання про те, чому по тротуару не їздять автомобілі, їй відповідають, що автомобілі ніколи не їздять по тротуару.

Отже, тривалий могутній стрес (на відміну від адаптаційного стресу) виступає головним чинником зменшення енергії людського організму, що і призводить до хвороб.

Подолання ж стресу здійснюється шляхом вдосконалення людського мислення, в якому в якнайповнішому вигляді відбита ціннісний-світоглядна система людини, її ставлення до дійсності.

Розвиток мислення йде від правопівкульового емоційно-образного, багатозначного мислення (що дозволяє психізувати світ, сприймати його як тотальну єдність, єдине емоційне ціле) до лівопівкульового абстрактно-логічного, однозначного мислення (що здійснюється за принципом "або – або" і в його крайньому виразі призводить людину до дискретного шизоїдного світосприймання, яке розщеплює, деталізує, атомізує світ на окремі елементи), а від нього до творчого парадоксального мислення, сполучаючого право- і лівопівкульові стратегії пізнання та опанування світом, що має місце в стані функціональної синхронізації півкуль, коли, як свідчать енцефалографічні дослідження, в стані медитації, що сполучає протилежні когнітивні модули – частина і ціле, просте і складне, єдине і множинне...

Це цілісне парадоксальне мислення виявляє стан дипластії – властивий тільки людській свідомості феномен поєднання в одному розумовому контексті речей і явищ, які виключають одна одну, що дозволяє кристалізувати такі мовні явища, як, наприклад, оксиморон – "живий мертвяк", "сильна слабкість" і ін.

Саме в стані парадоксального мислення реалізуються творчі акти, в яких людина відкрита невизначеності, парадоксу, виявляючи "сутінкову напівсутність" – центральні цілісні міфологічні категорії, що дозволяють проводити узагальнення і на основі гнучкої асоціативності досягати смислової єдності, сполучаючи різні і часто протилежні феноменологічні і понятійні ряди реальності.

Парадоксальне мислення, дозволяючи досягати психологічного комфорту, постає інструментом подолання стресів. Сама потреба в **розвитку парадоксального мислення**¹⁸²² впливає також із закономірностей соціального сприйняття дійсності, згідно яким це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються такими, що спотворюють дійсність.

Цей висновок знаходить віддзеркалення в інформаційних теоріях когнітивного дисонансу, когнітивній дистрибуції, різних механізмах психологічного захисту і ін., коли "ми не переробляємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її так, щоб вона задовольняла нашим раніше засвоєним уявленням"¹⁸²³. У момент когнітивного дисонансу людина прагне звільнитися від амбівалентної (подвійною) парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення дійсності (що можна проілюструвати байкою про "зелений виноград").

Наприклад, коли ми купили якусь вельми дорогу річ, яка потім виявилася зіпсованою, непотрібною, тобто не вартою заплачених за неї грошей, то ми виявляємо дві протилежні когніції (припущення) – або річ дійсно є дійсною цінною і вартою грошей, або ми виявилися "лохами". Ці дві протилежні когніції, по-перше, не можуть мирно співіснувати одна з одною в "чорно-білій" свідомості людини з її двійковою **"так-ні"** логікою мислення. По-друге, через внутрішню інтеграцію особистості людині вельми проблематично визнати себе лохом, що успішно утілюється в життя за допомогою витончених механізмів психологічного захисту. Таким чином, людина з великою часткою ймовірності переконає себе в тому, що товар виявився хорошим, або в тому, що товар поганий, але був придбаний через здійснення особливого викупу своєї долі і ін. або в тому, що в покупці поганого товару винними виявляються елементи зовнішнього середовища: фундаментальною закономірністю кристалізації як людської індивідуальності, так і соціальної реальності є базова тенденція, згідно якої причиною своїх успіхів людина завжди вважає себе, а невдач – інших людей, зовнішнє середовище, долю і ін.

Соціальна психологія виявила безліч прикладів подібних феноменів, коли в проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту одночасно дотримуватися двох ідей (психологічних станів), які суперечать один одному, – це означає "фліртувати з абсурдом", а люди, як відмітив А. Камю, – це істоти, які витрачають своє життя на переконання себе в тому, що їх існування не абсурдне, тобто сповнене певного сенсу. Для подолання когнітивної амбівалентності люди можуть дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій (що призводить до спотворення дійсності), або змінити, метаморфозним чином трансформувати одну з них, у тому числі і шляхом генерації проміжною – **додатковою парадоксальною когніцією між двома протилежними**¹⁸²⁴.

Реалізація останньої здійснюється саме завдяки застосуванню парадоксально-метаморфозного мислення та світобачення. Отже, процес адекватного прийняття рішення, а також сприйняття дійсності обов'язково вимагає використання парадоксального мислення.

Таким чином, процес вирішення проблеми, прийняття рішення (що виражає суть людського існування, котре є ланцюгом певних проблем, що вимагають розв'язання) в цілому передбачає взаємодію двох протилежних аспектів людської психіки, які "намагаються" перемогти один одного і знайти загальний "функціонально-когнітивний ґрунт".

Цей висновок підтверджується розглянутою теорією когнітивного дисонансу, згідно якої суперечності між двома протилежними ідеями, на яких зосереджується людина, часто призводять до того, що одна з ідей або виштовхується, спотворюється, або трансформується у напрямі смислового ряду **ідей-антагоніста**. В результаті

¹⁸²² см.: тертулліанське "верую, потому что абсурдно"; О.Клеман: "Бог есть неистощимое парадоксальное таинство"; "Человек – это загадка, и в основе человечности всегда лежит преклонение перед этой загадкой" (Т. Манн); интересен также и диалог из "Алиса в стране чудес" Л. Кэрролла:

– Не может быть! – воскликнула Алиса – Я этому поверить не могу... Нельзя поверить в невозможное!

– Просто у тебя нет опыта. – заметила королева, – В твоём возрасте я уделяла этому полчаса в день! В иные дни я успевала поверить в десяток невозможностей до завтрака.

¹⁸²³ 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.

¹⁸²⁴ 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. – С. 193-195, 200-204.

такого дискретно-лінійного процесу втрачається адекватне сприйняття реальності, яка постає дещо цілим і часто реалізується як нелінійна суть, як відкрита система.

Тут маємо приклад прагнення до "вирівнювання когнітивних потенціалів", коли вирішення проблеми полягає в процесі приведення до норми невідповідності між психічним віддзеркаленням і об'єктивною дійсністю, що, як правило, серйозно спотворює останню¹⁸²⁵.

Цей процес має місце не тільки на логіко-поведінковому, психолого-світоглядному, але і на психофізіологічному і соматичному рівнях організму, що є причиною безлічі хвороб – психіатричних, психосоматичних і соматичних. У фізіології це павлівське "збиття мотивів" (конфлікт двох протилежних і однаково сильних мотивів поведінки), а також умови виникнення неврозів, які експериментальним чином викликаються сильним збудженням гіпоталамуса (при якому одночасно активізуються *обидва* його відділи), а також виникають в процесі боротьби суперечливих прагнень людини¹⁸²⁶.

Саме парадоксальне мислення і здатність до парадоксальної поведінки дозволяють людині реалізувати **принцип метаморфозності світу**, що виражає фундаментальний спосіб його актуалізації – рух і розвиток. Будь-яка метаморфоза, що втілює процес перетворення одного в інше, є навчально-виховним ресурсом, який сприяє розвитку особистості, оскільки цей розвиток передбачає багатобічні і багатогранні процеси перетворення одного в інше. Можна стверджувати, що будь-який феномен соціальної і психофізіологічної реальності (форми суспільної свідомості, феномени культури, суспільні інститути, властивості нервової системи і ін.) реалізується як метаморфозні процеси взаємного переходу полярних сутностей, що взаємно виключає одна одну, – дійсного і розумного, актуального і потенційного, образу і ідеї, збудження і гальмування, добра і зла, внутрішнього і зовнішнього, хаосу і порядку, життя і смерті... Тому, якщо узагальнити освітній процес і виразити його одним поняттям, то цим поняттям буде "метаморфоза", що як усвідомлений феномен може досягати рівня творчої метаморфози. Отже, основне завдання навчально-виховних метаморфоз – навчити людину розвиватися через самоперетворення. Для цього, думається, слід сформулювати спеціальний розділ педагогіки – **метаморфозну педагогіку**, яка б орієнтувалася саме на формування в учнів знань, умінь і навичок реалізації різних, у тому числі і творчих, метаморфоз¹⁸²⁷.

У цьому ракурсі аналізу проблеми становлення метаморфозної педагогіки важливим є використання крім навчально-виховних завдань різного типу також і літературно-вербальних психотерапевтичних (катарсичних) метаморфоз, емоційно-образне переживання яких всіма суб'єктами освітнього процесу забезпечить їх особистісний розвиток, суть якого полягає не тільки в утвердженні метаморфозного світобачення, але і діалектично протилежний аспект – здатність протистояти деструктивно-маніпулятивним метаморфозам¹⁸²⁸.

¹⁸²⁵ При этом данные искажения могут, зачастую, приобретать самый нелепый или чудовищный вид. Так, например, когда у человека имеется некое прочно укоренившееся мнение и находятся факты (как известно, "вещи упрямые"), которые серьезно расшатывают это мнение, то для того, чтобы защитить это мнение (а вместе с ним и целостную картину мира, свойственную человеку, систему его мировоззрения и миропонимания, в которую интегрировано данное мнение), человек изобретает самые нелепые гипотезы, в которые вынужден верить. *Приведем пример.* Болгарская пророчица Ванга, когда известно, давала пророчества, которые в целом подтверждались. Однако этот факт у человека, не верящего в пророческий дар Ванги, вынуждал измышлять например такую гипотезу, согласно которой спецслужбы Болгарии (а также, возможно, и СССР) собирали информацию о посещающих Вангу просителях (а таких за один только год набиралось до десяти тысяч), с помощью которых Ванга, "умелый психолог", и строила свои "так называемые пророчества". *Приведем другой пример.* Э. Эриксон исследовал жизнь американских индейцев, о чем он написал книгу "*Детство и общество*" (1963). Там приводится процедура работы индейской ясновидящей Фанни, к которой обращаются индейцы племени юрок со своими проблемами. Вот фрагмент этой процедуры и ее интерпретация выдающимся психологом, антропологом и философом XX века: "Фанни снова курит, танцует и входит в транс. Она видит огонь, облако, дымку...; опять садится, снова набивает трубку, делает большую затяжку... После чего ее посещает более содержательное видение, которое побуждает Фанни сообщить собравшейся семье что-то вроде этого: "Я вижу старуху, сидящую на Лысых холмах и желающую плохого другой женщине. Вот почему этот ребенок заболел". Едва она успела сказать это, как бабушка больного ребенка встает и признается в том, что именно она однажды сидела на Лысых холмах и насылала порчу на другую женщину. Или Фанни говорят: "Я вижу мужчину и женщину, занимающихся делом (= совершающих половой акт), хотя мужчина просил у духов удачи и не должен прикасаться к женщине". На этот раз отец или дядя ребенка встают и сознаются в грехе. Иногда Фанни приходится обвинять в колдовстве или порочности умершего, и тогда сын или дочь покойного со слезами признают его злодеяния... Похоже, Фанни имеет некий инвентарь грехов (сопоставимый с перечнем "типичных событий" наших психотерапевтических школ), которые она связывает, при ритуальных обстоятельствах, с определенными расстройствами. Таким образом она побуждает людей признавать в качестве фактов свои намерения и стремления, вполне предсказуемые, если принять во внимание структуру культуры юрок. А подобное признание благоприятно влияет на внутреннее спокойствие любого человека. Занимая высокопоставленное положение в примитивном сообществе, Фанни конечно же в достаточной степени владеет слухами, чтобы знать слабости своих пациентов еще до встречи с ними, и достаточно опытна, чтобы читать их лица во время занятий своим магическим бизнесом. В таком случае, когда она связывает чувство вины, производное от скрытой агрессии или порочности, с симптомами болезни конкретного ребенка, то делает это с достаточными психопатологическими основаниями, и неудивительно, что невротические симптомы обычно исчезают после того, как Фанни точно указала главный источник амбивалентности в данной семье и спровоцировала публичное признание" [*Эриксон, 1996, с. 249-251*].

¹⁸²⁶ Святощ А. М. Неврозы / А. М. Святощ. – М.: Медицина, 1982. – 368 с. – С. 11-13.

¹⁸²⁷ "Так как жизнь есть прежде всего движение, то основная проблема жизни есть проблема изменения, изменения собственного и изменения окружающих" (Н.А. Бердяев, "*Самопознание*", с. 207). Метаморфоза – душа развития. Приведем пример одной пошаговой метаморфозы: у армянского радио спросили, правда ли что в прошлый вторник великий астрофизик академик Амбарцумян выиграл в лотерею машину Волгу, что сделало его счастливым. Радио ответило: правда, только не во вторник, а десять лет назад, и не великий астрофизик, а злостный алиментщик, и не академик, а парикмахер, и не Амбарцумян, а Акопян, и не выиграл, а проиграл, и не в лотерею, а в карты, и не Волгу, а три рубля, что не сделало его счастливым, а наоборот, крайне удручило.

¹⁸²⁸ Приведем пример, взятый из фундаментального труда Э. Аронсона "*Общественное животное. Введение в социальную психологию*". Во время гражданской войны в Испании в августе 1936 года всего один самолет бомбардировал Мадрид, в результате чего были пострадавшие, но ни одного человека не было убито; тем не меньше это вызвало страшное возмущение – мир был шокирован самой идеей нападения на густонаселенный город с воздуха, газеты выражали страх и возмущение граждан всего мира. Всего через девять лет американские самолеты сбросили ядерные бомбы на Хиросиму и Нагасаки, в результате чего было убито свыше ста тысяч людей, и еще большее количество людей получили тяжелые ранения. Проведенный после этого социологический опрос засвидетельствовало, что только 4,5% население США считало, что правительству США не следовало прибегать к такому жестокому акту. 22,7 % граждан США высказались относительно необходимости еще более массированных бомбардировок Японии. Как это могло произойти, – спрашивает Э. Аронсон, – что всего за де-

Важливо, що метаморфози, якщо вони у навчальних цілях ілюструються життєвими (науковими) фактами, здатні коренним чином змінити ціннісно-світоглядну сферу людини. Отже, можна говорити про суттєве доповнення до метаморфозної педагогіки, а саме, про **педагогіку життєвих фактів**, покликану здійснювати багатобічний розвиток людини через діалектичну систему життєвих фактів-метаморфоз. Тим паче, що основним принципом переконання є принцип конкретно-образного пред'явлення матеріалу, оскільки сухі абстрактні факти, як правило, непереконливі.

4. Четвертий життєвий факт і інші факти з ним пов'язані стосуються того, що **Ціле** також відбито в цілях людини, оскільки слова "мета" і "ціле" етимологічно виникають з одного кореня і несуть загальне семантичне навантаження. В англійській мові виявляється і переконливіший зв'язок між метою, цілим, станом святості і здоров'ям: англ. *whole – wholeness – goal – holy – health*.

Лонгитюдний (тривалий у часі) експеримент в США, проведений зі студентами, засвідчив, що тільки близько 2-3 % студентів мають стійкі і глибоко вмотивовані життєві цілі. І саме ці студенти через 20 років після закінчення навчальних закладів досягли більшого життєвого успіху, ніж його досягали інші студенти.

Таким чином, мета робить життя людської істоти у всьому її функціонально-інструментальному і ціннісно-світоглядному змісті цілісною сутністю; мета робить людину також і успішною, оскільки організовує, впорядковує, спрямовує, оптимізує, континуалізує її поведінку у напрямі досягнення певних життєвих пріоритетів, допомагаючи досягати успіху¹⁸²⁹.

5. П'ятий життєвий факт і інші супутні йому факти пов'язані з тим, що переживання дитиною успіху в навчальній діяльності (незалежно від навчального предмету або сфери життєдіяльності) визначає її подальшу життєву траєкторію, соціальний статус і загальну успішність в майбутньому дорослому житті¹⁸³⁰. Р. А. Роу досліджуючи біографії великих творців, знайшов єдине загальне в їх біографіях – залучення до радості творчого відкриття в підлітковому віці. При цьому успіх заперечує егоцентризм, оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку¹⁸³¹, виступаючи, у відомому сенсі, функцією егоцентричної позиції людини, що викликає агресивне ставлення людської істоти до зовнішнього середовища. Агресивне ж ставлення людини до світу означає її "закритість" до тих або інших аспектів цього середовища, що перекриває доступ до "базального джерела" енергії – соціоприродного Всесвіту.

6. Шостий життєвий факт, певною мірою підтверджуючий п'ятий факт стосовно висновків Г.І. Косицького, який проводив досліді з двома групами пацієнтів. Ці дві групи навчали долати перешкоди. При цьому, перша група пацієнтів 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**¹⁸³². У цьому зв'язку важливим є те, що серед випускників Гарвардського університету відмінники мають найбільшу тривалість життя¹⁸³³.

7. Сьомий життєвий факт (і супутні йому факти) також підтверджує попередні в тій його частині, яка пов'язана з кореляцією стану закритості і хвороби, а також агресії (конфлікту).

Як ми вже відзначали, організм, як і будь-який об'єкт Всесвіту, характеризується двома фундаментальними станами – відкритістю і закритістю. Спочатку будь-який живий організм, як соматична сутність, являє собою відкриту, живу систему. Ця система, як вчить синергетика, наука про нелінійні, відкриті системи і принципи саморуху матеріальних форм, прагне до пониження ентропії і самовпорядковування, що характеризує цей організм саме як відкриту зовнішньому середовищу систему.

Таким чином, спочатку організм відкритий зовнішньому середовищу, і лише психічні аспекти людини – її світогляд як система поглядів і психологічних установок – може перетворювати цей організм на **закрилу систему**, яка, як відомо, характеризується процесами наростання ентропії, тобто хаосу, дезорганізації, що призводить до втрати цілісності і, тому, до хвороб як специфічних психофізіологічних і психосоматичних феноменів, прагнучих підтримати цілісність, і виступаючих в ролі корисних пристосувальних реакцій: хвороба "блокує" ту або іншу форму життєдіяльності людини, яка призвела до втрати цілісності.

Отже, світогляд людини як кістяк її духовності є найважливішим чинником фізичного здоров'я, оскільки світогляд багато в чому визначає наш спосіб життя, який, у свою чергу, формує стиль роботи, харчування та ін., які зумовлюють хвороби. Але не це головне. Головне те, що світогляд, а в більш загальному розумінні – внутрішній духовний світ (що реалізується у тому числі і у вигляді психологічних установок і поведінкових автоматизмів) визначає характер реакцій людини на дії зовнішнього середовища. Саме ці, часто неадекватні реакції, глибоко соматично в нас укорінені, підривають механізм гомеостазу і є головною причиною хвороб, тим паче, що соматика і психіка, як вважають багато авторів, є єдиним нероздільним комплексом.

У сфері світогляду можна виділити як установки на досягнення інтеграції індивіда із зовнішнім світом, так і установки, які призводять до його дезинтеграції і сприяють формуванню стану "закритості" організму світові. Ця закритість означає, перш за все, неприйняття того або іншого аспекту зовнішнього середовища, з яким організм природним чином складає органічну єдність. Таке неприйняття спочатку реалізується як на рівні ідей, так і неусвідомлюваних психологічних установок, поведінкових автоматизмів, які поступово "проростають" на рівні соматики.

При цьому цей процес виявляє **синергійно-кумулятивний ефект**: так, якщо, наприклад, для N неприємним є його колега внаслідок того, що цей останній перевершує N в якійсь специфічній майстерності і підриває його службовий стан, то це відчуття неприязні окремим чинником зовнішнього середовища зрештою призводить N до

вять лет произошло нечто существенное, что фундаментально изменило общественное мнение [Аронсон, 1998, с. 29].

¹⁸²⁹ В английском языке слово "успех" (success) смысловым образом связано со словом "последовательный" (successive).

¹⁸³⁰ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.; Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С. 96-97.

¹⁸³¹ Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с. – С. 177.

¹⁸³² Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Провещение, 1991. – 176 с. – С. 104-105.

¹⁸³³ Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988. – 239 с. – С. 206.

неприйняття цілого ряду взаємозв'язаних чинників, що закарбовує значну частину життя N в чорні стресові тони, занурюючи його в безодню негативних емоцій. Негативні ж емоції (які, згідно інформаційної теорії П. В. Симонова, виникають з нестачі інформації щодо процесу задоволення актуальної потреби) приводять до "закриття" організму як в прямому, так і у переносному розумінні: зжимаються кровоносні судини, підвищується кров'яний тиск, погіршується трофіка тканин і органів зі всіма випливаючими з цього психофізіологічними наслідками, тобто хворобами, лікування яких повинне полягати в усуненні причин, але не симптомів – тут, як бачимо, необхідно добитися "відкриття" організму, який, якщо він постає закритою системою, є ієрархією психофізіологічних і духовно-світоглядних "закритостей", усунення яких і приводить до позбавлення (лікування) від хвороби.

Цей приклад знаходить своє віддзеркалення в контексті результатів досліджень Інституту кінесіології (США), які наводить в своїй книзі *"Десять заповідей творчої особистості"* П. Вайнцвайг, котрий зазначає, що психологи, вивчивши численні психофізіологічні показники людини в умовах комунікації з собі подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються дві людини, життєвий тонус однієї з яких є вищим, ніж у іншої, то життєва енергія "перетікає" до останньої¹⁸³⁴, оскільки фіксується підвищення її життєвого тону, тоді як у першій людини цей тонус знижується. Зазначений висновок був зроблений на основі численних досліджень процесу комунікації людей з одночасною фіксацією багатьох психофізіологічних параметрів їх організмів, таких, наприклад, як частота пульсу, кров'яний тиск, шкірна електропровідність, склад крові та ін. Баланс цих показників у двох людей, які певний час спілкуються один з одним, привело до висновку про те, що в даному випадку має місце своєрідне перетікання "життєвої енергії" з одного організму в іншій, оскільки прилади фіксують, що життєвий тонус першої людини підвищується, а іншої людини – еквівалентним чином знижується¹⁸³⁵.

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 посилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої і думки вкрай заразливі.

У цьому аспекті можна говорити про **фізіологічний аспект болю**¹⁸³⁶ як **дефіцит енергії в людському організмі**, що виявляє найважливішу проблему людського страждання, пов'язаного з процесом енергетичної регуляції, котра 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 організмі¹⁸³⁷. 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. Козирєв, О.Й. Вейнік та ін. дослідники).

Звертаючи увагу на обмін енергією між людьми, Д. Даймонд з'ясував, що різні прояви життєвої енергії взаємопов'язані. Енергія "сильної" людини послаблюється при особистому контакті з "слабкою", одночасно при цьому енергія останньої посилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людини до іншої. Настрої і думки вкрай заразливі. Відтак, можна говорити про феномен своєрідного "вампіризму". Приведемо приклад, узятий у П. Вайнцвайга, що ілюструє феномен психологічного вампіризму.

¹⁸³⁴ 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.

¹⁸³⁵ 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.; Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

¹⁸³⁶ Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание. / Г.Н. Кассиль. – М.: Наука, 1975. – 400 с.; Флекенштейн Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М.: Попури, 2008. – 288 с.

¹⁸³⁷ Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. - С. 85.

Одна жінка досить успішно навчилася користуватися "внутрішніми фільтрами", що оберігали її від "вампіричних" намірів її чоловіка, який, повертаючись додому, насамперед повідомляв їй всі неприємні новини. Як правило, він заходив на кухню, де дружина готувала сімейну вечерю, і з ходу обрушував на неї весь "негативний багаж", починаючи зі вселяючих негараздів на його роботі і закінчуючи катастрофами світового масштабу. До моменту, коли він закінчував свої щоденні новини, вечеря була готова. Чоловік з апетитом брався за їжу, а дружина, уважно вислухавши похмуру розповідь чоловіка, починала відчувати гострий напад депресії. Цей ритуал протягом довгих років отруював їх сімейне життя. Одного разу наша пара була запрошена в гості, де дружина краєм вуха почула, як її чоловік признавався своєму другу: "До кінця робочого дня я "готовий", відчую себе огидно, як вичавлений лимон. Але як тільки я приходжу додому, я викладаю всі неприємності своїй дружині, і мені відразу легшає". Почувши цю розмову, дружина стала поводити себе по-іншому, удавшись до своїх внутрішніх фільтрів. Тепер, коли її чоловік повертався додому, входив на кухню і починав свій негативний репортаж, дружина, як завжди продовжувала готувати вечерю, але вже... не слухала чоловіка. Невідомо тільки, як відчував себе при цьому її чоловік.

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.

У цьому контексті важливо врахувати і таку інформацію. Науковці з Томська (Росія) дослідили зв'язок між соматичним та душевно-духовним аспектами здоров'я¹⁸³⁸. 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. 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 людини¹⁸³⁹. 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 Всесвіту¹⁸⁴⁰.

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 фотографії 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

¹⁸³⁸ Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 340 с. – С. 281-282.

¹⁸³⁹ Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность. – С. 88-90.

¹⁸⁴⁰ Мейланов Р.П. Энергетика человека и современное естествознание / Р.П. Мейланов. – Махачкала : Барии, 1998. – 152 с. – С. 88.

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 Тихоплави¹⁸⁴¹, усевітньо відомі дослідники 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 кімнату, 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 досліді, 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.

Досліді, 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 хвороби¹⁸⁴².

Важливим у нашому дослідженні є відомий закон: "жертва несе свою частку провини за те, що з нею відбулося, відбувається або відбудеться"¹⁸⁴³, оскільки юристи помітили, що є люди, які значно частіше інших стають жертвами злочинів або трагічних випадків¹⁸⁴⁴. *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. Лейнг)¹⁸⁴⁵. Більш того, для передового медика зрозуміло й те, що хвороби, у тому числі психічні, є

¹⁸⁴¹ Тихоплави Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность. – С. 88-90.

¹⁸⁴² Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с; Гаряев П.П. Волновой геном / П.П. Гаряев. – М. : Изд. "Общественная польза", 1994. – 280 с.

¹⁸⁴³ Таранов П.С. Управление без тайн / П.С. Таранов. – Донецк: Сталкер, 1997. – 479 с. – С. 350.

¹⁸⁴⁴ 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.; 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.; Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient / N. Cousins. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 295 p.; Dunbar H.F. Psychosomatic Diagnosis, P.B. Hoeber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.; 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.; Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p. – P. 21.

¹⁸⁴⁵ Давыдовский И.В. Приспособительные процессы в патологии / И.В. Давыдовский // Вестник АМН СССР. – 1962. – № 4. – С. 27–37.; Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Ново-

приспосувальними реакціями людини, прозорості для негативних чинників зовнішнього середовища (мікробів, вірусів та ін.), коли *сам організм може бути організатором паталогічних процесів*. Відтак, 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.

Таким чином, 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 склалася¹⁸⁴⁶.

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 приспосувальних реакцій: хвороба блокує ту чи іншу форму життєдіяльності людини, яка призвела до втрати цілісності на психологічному і соматичному рівнях організму.

Як засвідчують експериментальні дослідження, система взаємодії організму з середовищем характеризується мірою відкритості і закритості. Як пише В.П. Казначеев у книзі "*Космопланетарний феномен людини*", с. 218), стратегія відкритості (синтаксичні процеси) є більш фундаментальна. На її основі формуються елементи, а потім і риси, механізми закритості (кататонічні процеси). Саме синтаксична система, яка включає механізми синергійної взаємодії вірусних, бактеріальних, токсичний і інших чинників середовища, є основою збереження і розвитку організму у змінених умовах середовища. За межами цих можливостей з'являються риси кататонічних взаємодій. Система виробляє механізми закритості; сюди входять виведення, нейтралізація, розщеплення – вся система ксенометаболізму, і поряд з цим елементи системи імунітету (гуморального і клітинного). При цьому зростання ступеня закритості живої системи означає зниження ефекту максимуму зовнішньої роботи, виснаження системи і наближення її загибелі. Тобто біосистема не може існувати довгий час, зберігаючи стан закритості (сплячка та ін.). при цьому сучасна хіміотерапія спрямована на послаблення синтаксичної основи життя.

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. ¹⁸⁴⁷], котрому вдалося вилікувати багато невиліковних форм раку за рахунок того, що цей доктор йшов шляхом усунення станів закритості. Його пацієнти, по-перше, протягом декількох місяців харчувалися їжею рослинного походження, позбавленою 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, що це *спрощення* як метод аналізу дійсності в цілому відповідає основному принципу системного аналізу¹⁸⁴⁸.

У цьому ж смисловому контексті можна навести й метод виправлення зору за У.Бейтсом¹⁸⁴⁹, який довів: головна причина більшості патологій зору полягає в психологічних чинниках, щільно пов'язаних зі світоглядом

сибирск : Наука, 1991. – 304 с.; Laing R.D. The Politics of Experience / R.D. Laing. – N. Y.: Ballantine, 1968.; Laing R.D. The Voice of Experience / R.D. Laing. – N. Y.: Pantheon, 1982.

¹⁸⁴⁶ Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 340 с. – С. 210.

¹⁸⁴⁷ Гогоулан М.С. Прощайтесь с болезнями. Опыт собственного излечения по системе Ниши / М.С. Гогоулан. – Минск: Мыжд. кн. дом., 1996. – 302 с.

¹⁸⁴⁸ Черняк Ю.А. Простота сложного / Ю.А. Черняк. – М.: Знание, 1975. – 234 с. – С. 51.; Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общ. теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 164–179.

¹⁸⁴⁹ Бейтс У. Г. Улучшение зрения без очков по методу Бейтса. Корбетт М. Д. Как приобрести хорошее зрение без очков. – М.: Де-факто, 1991. – 263 с. – С. 142–148.

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 відчувають 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. Дулнопа¹⁸⁵⁰, 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"¹⁸⁵¹.

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 доводилося 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 зрадів 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.

У цьому ракурсі аналізу проблеми цікавими є експериментальні дані, наведені Д. Майерсом у фундаментальній книзі "*Соціальна психологія*"¹⁸⁵², де автор наводить приклад парадоксального впливу на дітей у дитячому садочку. Першій групі дітей суворо (під загрозою сильного покарання) заборонили гратися з певною іграшкою, а іншій групі ця заборона була зроблена у м'якій формі – у вигляді рекомендації не гратися іграшкою. Після декількох тижнів (коли заборона забулася і не ініціювалася вихователями) більша частина дітей з першої групи грала з іграшкою, а більша частина другої групи – з нею не грала. Пояснюється це тим, що друга група здійснила свідомий вибір не гратися з іграшкою (негативний, заборонний вплив на неї був слабким, що дозволило активізувати у дітей механізми самопереконання, внутрішню мотивацію), у той час як перша група не гралася з іграшкою під впливом зовнішньої мотивації, яка за умов її відсутності потім зникла.

Цікавим є також подібний до цього методу – **метод свідомої поразки**, А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач та помилок. Так, А.Адлер звертався до одного зі своїх пацієнтів: "Що Ви робите спершу, коли вчитеся плавати? Ви припускаєтесь помилок, чи не так? А що відбувається потім? Ви робите інші помилки, і коли спробуєте на собі всі помилки, які тільки можливо зробити, не потонувши, – а деякі з них багато разів підряд, – що Ви з'ясовуєте? Що вмієте плавати? Чудово, життя – це те ж саме, що навчання плавання! Не бійтеся припускати помилку, тому що немає іншого шляху навчитися жити!". Також А. Адлер полюбляв ставити своїм клієнтам запитання: "Щоб Ви робили, якби у Вас не було цієї проблеми?" Таке парадоксальне запитання звичайно вражало клієнта несподіваністю та сприяло усвідомленню пацієнтом своїх проблем і пошуку нових ефективних підходів до вирішення життєвих проблем. Відтак, А.Адлер надзвичайно ефективно вмів використовувати подібні парадоксальні сентенції для психотерапії. Так, одного дня до нього звернувся пацієнт з досить довгою історією життєвих невдач, на що А. Адлер повідомив, що можна використати це вміння "зазнавати поразки" собі на користь, оскільки якщо успіх такий важливий для кожного з нас, то чому б спеціально, вольовим чином не спробувати програти, тобто зазнати поразки? Це зазвичай викликало переверот у свідомості пацієнта, який зміг, можливо вперше, посміятися над собою¹⁸⁵³.

Метод парадоксальної інтенції реалізується і як **метод важкого випробування**, який чітко визначає завдання терапевта: дати клієнтові завдання, відповідне його симптому, причому суворіше, ніж сам симптом. Головна вимога до випробування полягає в тому, що воно повинне заподіювати таку ж, якщо не більшу, незручність, як і симптом (за принципом – покарання має відповідати злочину). Зазвичай, якщо випробування недостатньо суворо, щоб знищити симптом, воно може бути посилене до необхідної суворості. Кращим є те випробування, яке приносить користь індивідуумові. Корисні речі завжди важко робити, особливо тим людям, які звертаються до терапевтів. Прикладами корисних занять є зарядка, інтелектуальні вправи, здорова їжа і інші дії, спрямовані на самовдосконалення. Випробування може вимагати від клієнта навіть жертви на користь тих, що оточують.

¹⁸⁵⁰ Див.: Свядош А. М. Неврозы / А. М. Свядош. – М.: Медицина, 1982. – 368 с. – С. 279.

¹⁸⁵¹ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 334-351.

¹⁸⁵² Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с. – С. 172.

¹⁸⁵³ Гордієнко В., Коpecь Л. Психологія особистості в біографія, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид.дім."Києво-МОгилянська академія", 2007. – 304 с. – С. 76-77

Так, можна навести випадок з людиною, яка відчувала сильне хвилювання і тривогу під час публічних виступів (необхідних їй по роботі). Терапевт приписав їй робити фізичні вправи щоночі в ті дні, коли оратор вирішував, що хвилювався більш, ніж слідувало б. Вправи повинні були бути достатньо інтенсивними, щоб наступного дня під час виступу відчувався біль в м'язах. Пройшло небагато часу, і людина стала на подив спокійним оратором.

Крім того, можна використати і парадоксальне випробування, коли парадокс полягає в тому, що сам хворобливий симптом може стати важким випробуванням. Завдання формулюється так, що пацієнт одержує дозвіл на симптом, від якого він бажає позбавитися за допомогою терапевта. Наприклад, людині, яка хоче позбавитися депресії, пропонують визначити щоденний час виникнення депресії. Краще всього, якщо це буде час, коли клієнт вважав за краще б робити що-небудь приємніше. Наприклад, терапевт може призначити клієнтові час прояву депресії на той рідкісний час, коли той вільний від всіх обов'язків і може дозволити собі розслабитися і подивитися телевизор.

І хіба не є важким випробуванням парадоксальне втручання, коли пацієнтів просять проявити той симптом, від якого вони хочуть позбавитися? Прикладом може служити прийом "утрирування" в біхевіоральній (поведінковою) терапії: людині, що боїться клопів і прагне позбавитися від цього страху, пропонують пережити крайній ступінь страху, уявляючи, як по всьому його тілу аж кишать клопи. Цей тип парадоксального втручання є важким випробуванням.

Важке випробування може призначатися як одній людині, так і групі людей. У М.Еріксона для лікування дітей була розроблена серія важких випробувань, призначених і для батьків, і для дитини. Типовим прийомом було дати завдання дитині, страждаючій на енурез, практикуватися в каліграфії кожного разу, коли ліжко вранці виявлялося мокрим. Мати дитини була зобов'язана щодня прокидатися удосвіта і, якщо ліжко виявлялося мокрим, будити дитину і допомагати їй тренувати почерк. Якщо ліжко було сухим, займатися каліграфією дитині не потрібно, – але матері все одно доводилося прокидатися удосвіта. Така процедура – важке випробування як для матері, так і для дитини, що завершувалося припиненням енурезу і поліпшенням почерку.

Зазначені методи можна вважати наріжними у психокорекції поведінки школярів. Їх 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 наукової 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 мистецтва¹⁸⁵⁴ ..

Один із шляхів формування надсвідомості пов'язаний з процесом свідомого формування позитивних і свідомо 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

¹⁸⁵⁴ Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.; Станиславский К.С. Работа актора над собой / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1951. – 668 с.

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 нього¹⁸⁵⁵. 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 неї¹⁸⁵⁶.

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 товаришким 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)¹⁸⁵⁷, психологи, що обстежують великі групи людей, постійно відзначають кореляцію між відразою до “іноземної” чи “екзотичної” їжі і “фашистським” типом особистості. Як пише А.Р. Уілсон, це, очевидно, свідчить про існування певного поведінково-понятійного комплексу “відраза до нової їжі – неприйняття радикальних ідей – расизм – націоналізм – сектантство – ксенофобія – консерватизм – фашистські ідеології”¹⁸⁵⁸.

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 Емпедекла), 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 магійний 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 неминуче (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 строкої і

¹⁸⁵⁵ Черепанова І.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного / И.Ю. Черепанова. – М.: КСП+, 1999. – 416 с.

¹⁸⁵⁶ Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 16.

¹⁸⁵⁷ Адорно Т.В. Избранное: Социология музыки / Т. В. Адорно. – М.: СПб.: Университетская книга, 1998. – 445 с.

¹⁸⁵⁸ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с. – С. 162.

односторонньої науки досліджували матерію і форму людського тіла, аж до основних глибин, знов виникає питання про "дух", що створює для тебе тіло" ¹⁸⁵⁹.

ВИСНОВКИ

Практично будь-який науковець, який вивчає проблеми людини, має звернутися до феномену особистості – цього багатогранного й парадоксального феномена, який виявляє розмаїття концептуальних підходів, коли зміст особистості з позиції різних теоретичних уявлень постає наскільки ж різноманітним, настільки і складним ¹⁸⁶⁰. 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 конкретна 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 його розвитку. Головним при цьому постає те, що особистість – це 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, психосоціальна неперервність; 4) воля як здатність здійснювати вольове зусилля, саморегуляція, самоконтроль; 5) наявність свідомості, самосвідомості (Я-концепції), рефлексії, самооцінка; 6) властивість мислення; 7) емпатійність як здатність до співпереживання як уміння встати на точку зору іншої людини, яку О.К. Тихоміров називає головною ознакою мудрої людини; 8) здатність до 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" (О.Клеман). Це також положення квантової фізики, відповідно до якого "Я" людини виступає ініціатором (творцем) Всесвіту (квантовий парадокс "Спостерігач" ¹⁸⁶¹). Це 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 також і її незавершеність, відкритість новому, континуальність, неперервність, збереження самоідентичності протягом тривалого часу, узгодженість поведінки особистості у часі і в різних ситуаціях, єдність онто- та філогенетичного, синхронічного і діахронічного моментів особистісного розвитку людини.

Важливим аспектом особистості є її абсолютна цінність (І. Кант), а найвищим критерієм цінності особистості можна разом з Кантом вважати "правдивість у внутрішньому визнанні перед самим собою, а також у відношеннях до кожного іншого" ¹⁸⁶². 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 –

¹⁸⁵⁹ Цвейг С. Врачевание и психика. Ф.Месмер, М.Беккер-Эдди, З.Фрейд / С Цвейг. – СПб.: ТсОО "Гамма", 1992. – 240 с.

¹⁸⁶⁰ Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

¹⁸⁶¹ Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

¹⁸⁶² Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И.Кант. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с. – С. 390.

елементаризм; конституціоналізм – інвайронменталізм; змінюваність – незмінність; суб'єктивність – об'єктивність; проактивність – реактивність; гомеостаз – гетеростаз; пізнавальність – непізнаність¹⁸⁶³.

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 синергетичний ефект поєднання властивостей окремих компонентів живого об'єкту в особистісну цілісність виявляє певну нададитивну, емерджентну властивість, що з'являється немов би нізвідки¹⁸⁶⁴. З позиції такого розуміння особистості вона складається із окремих психосоціальних елементів, які, подібно до функціональної системи П.К. Анохіна, утворюють системну емерджентну цілісність – особистість людини.

Як засвідчує проведений аналіз проблеми особистості, найбільш суттєві системноформувальні її особливості (у контексті обдарованості) пов'язані із принципами **саматрансцендування (надситуативності) і самодетермінації (свободи)**. Крім того, важливим є **принцип становлення та розвитку особистості**.

І. ПРОБЛЕМА САМОТРАНСЦЕНДЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.

Якщо свобода людської особистості робить її унікальною й вільною від долі "біологічного робота", програма існування якого встановлюється принципом детермінізму, то "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. Самодетермінація й самототожність людського "Я", особистості людини (яку можна вважати наріжною метою людського розвитку) є чинником, котрий реалізує принцип самодетермінації та переборює парадокс розвитку; однак процес такого переборення передбачає, що "Я" людини генетично знаходиться поза меж феноменального світу. Тому бути особистістю – це бути самотрансцендентним, само відстороненим, бути спрямованим не на себе, а на щось інше. Відтак, самотрансценденцію, якій належить важливе місце як у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), так і в екзистенційно-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 само актуалізації 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.

ІІ. ПРОБЛЕМА САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ТА ВІЛЬНОЇ ВОЛІ ОСОБИСТОСТІ.

Самодетермінація особистості на рівні відповідних психологічних механізмів пов'язана із так званою **внутрішньою мотивацією поведінки людини**. Виявлено, що щільно 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. Слід зазначити, що у контексті синергетики мотиваційні механізми також виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості. 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.

ІІІ. ПРИНЦИП СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.

Як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини (які постають найбільш евристичним аналітичним засобом розв'язання задач нашого дослідження) можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму. 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.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кронаса", 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". При цьому важливим є те, що онто-

¹⁸⁶³ Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – С. 40-49.

¹⁸⁶⁴ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов).

Викладене вище дозволяє зробити **висновки** про те, що людина сама "провокує", (програмує, зумовлює) безліч поведінкових і причинно-наслідкових флуктуацій в навколишній дійсності. Крім того, життєвий успіх робить людину несприйнятливою до стресів, робить його лідером, оскільки лідери відрізняються тим, що практично не випробовують стрес, що виявляється як на емоційному, так і гормональному рівні.

Зниження життєвої енергії у людини має місце унаслідок її негативного ставлення до життя, що підтверджується вивченням феномена раку і інших хвороб. Дослідження деяких учених показали, що причиною раку (як і багатьох інших хвороб) є тривалі вкорінені негативні стресові стани людини (ненависть, гнів, образа, ревнощі тощо). І якщо негативні емоції, стреси, згідно інформаційної теорії П. В. Симонова, виникають через брак інформації щодо процесу задоволення актуальної потреби, то позитивна ціннісна установка "все під контролем Господа Бога", виступаючого гарантом порядку і справедливості, є установкою на подолання стресів – головних споживачів нашої енергії. Таким чином, віра в Бога, як показав В. Джеймс в книзі *"Різноманіття релігійного досвіду"* дозволяє значно енергізувати життя людини.

Підвищує енергію людини і творчість як надситуативний акт зі створення цілісних сенсів, оскільки в цьому випадку сенс як цілісна системна суть виявляє системні властивості, Цілого, не властиві окремим елементами системи (Цілого). Таким чином, творча активність знижує ентропію природних середовищ.

Здоров'я людини при цьому виявляється її інтегральною характеристикою, яка охоплює декілька моментів:

1. Характер і рівень інтегрованості організму в навколишнє середовище (середовища). У цьому розумінні здоров'я (як фізичне, так і душевне) – це запас адаптаційних (присувальних) можливостей організму, достатній для того, щоб адаптація до напруги повсякденного існування відбувалася автоматично (без участі свідомості) (Ю.М. Тявін).

Таким чином, як вважає Ю.М. Тявін, здоров'я – є змінна (функціональна) величина характеризуюча здатність організму відновлювати і підтримувати незмінним гомеостатичну рівновагу. У цьому розумінні здоров'я може бути виражене кількісно величиною, зворотною кількості енергії, яку організм змушений буде витратити для відновлення гомеостазу після виведення його з рівноваги.

Гомеостаз же можна розуміти як такий стан внутрішнього середовища організму, який забезпечує оптимальне (з погляду термодинаміки) функціонування організму і як всі хвилові енергетичні процеси має ступінчасті (квантові) характеристики (К.П. Бутейко визначав гомеостаз як "стан внутрішнього середовища, ідентичний первинному океану").

2. Здоров'я – відповідність організму рівню свого запрограмованого еволюційного розвитку на сьогоднішній день, що визначається відповідними психофізіологічними і духовно-психологічними показниками, що характеризують розвиток всіх "тіл" людини – фізичного, ефірного, астрального та ін., які виражають базові сфери організму – інстинктивну, сферу відчуттів, емоцій, ментальну, інтуїтивну.

3. Здоров'я пов'язане з рівнем усвідомлення людини стану свого здоров'я (тварина, не усвідомлює його).

4. Здоров'я визначається загальною енергетикою організму (рівнем його життєвого тону), що робить організм системним цілим, в якому все пов'язано зі всім. У цьому розумінні здоров'я організму визначається і його цілісністю і взаємною (хвиле-польовою) інтегрованістю всіх його органів і систем, що дозволяє досягати ефекту когерентності.

5. Здоров'я визначається рівнем дезінтегрованості організму, його органів і систем на етапі дезінтеграції розвитку і функціонування цього організму: розвиток організму як системи супроводжується етапами ієрархізації (інтеграції) і де ієрархізації (дезінтегрованості).

6. Здоров'я також визначається і близькістю до смерті як етапної мети розвитку організму.

7. Здоров'я – це також рівень мінімальної енергетичної самодостатності об'єкту (з кристалографії відомо, що цілісність об'єкту підтримується на рівні мінімальної енергії), при якій він та його може органи і системи можуть працювати достатньо стабільно.

8. Розуміння здоров'я реалізується через розуміння хвороби – комплексній категорії, яка визначає стан, що характеризує відхилення відповідних параметрів організму від відповідних нормальних параметрів. Тому визначення хвороби реалізується через визначення норми. В ідеалі – фундаментальною нормою людини є стан її організму (як єдність всіх його аспектів – матеріального і духовного), що відповідає процесу досягнення Істинної (еволюційною) Мети людського існування.

Все інші локальні цілі існування людини зрештою визначаються цією Метою. Тому Істинна Хвороба є відхилення від Істинної Мети. Але, з іншого боку, парадокс в тому, що навіть відхилення від Істинної Мети є механізмом досягнення цієї Мети. Тому в ідеалі хвороба – є аспект здоров'я – пристосувальна, а тому глибоко позитивна реакція організму.

4.15. СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

4.15.1. МОВА ЯК СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОЕ УТВОРЕННЯ

Синергетика як міждисциплінарна галузь знань допомагає осмислити багато проблемних аспектів досліджуваних предметів і явищ дійсності в силу того, що принципи їхньої актуалізації, сформульовані синергетикою, є універсальними. Тому мову можна визначити як системно-синергетичне утворення, що характеризується певним набором синергетичних властивостей, таких як відкритість, системна цілісність, емерджентність, біфуркаційність, аттракторність, голограмність, потенційність, ймовірнісність і ін. Дані властивості є універсальними системоформуючими чинниками актуалізації мови і можуть виступати основними принципами побудови методики викладання іноземних мов.

Мова – цілісне утворення, що виявляє голографічний ефект (принцип "все у всьому"). Тому в мові порівняно обмежений обсяг тексту, що постає певною цілісною системною множиною, є рівномірним усім мові як цілісній системній множині. Відповідно, осягнення цілісного, хоча й обмеженого мовного простору в досконалості означає, у принципі, досконале володіння мовою в цілому. Як метафору можна навести випадок, коли, знаходячись у в'язниці, ув'язнений вивчив англійську мову за допомогою одного сонета Шекспіра. Зрозуміло, що англійська мова є незмірно більшою за обсягом та багатшою, ніж мовний матеріал, поданий у сонеті, однак у даному випадку йдеться не про досконале володіння мовою у всіх її аспектах і розмаїтті (це неможливо), а про оволодіння її "системно-голограмною аурую", що іноді називають "духом мови", актуалізація якого реалізується на рівні мовних мислформ, тобто на тому рівні, що залягає набагато нижче вербальних і екстравербальних засобів мови. Цей рівень є загальним для всіх мов, він складає деяке тотальне "підґрунтя" мовних засобів вираження і прямо пов'язаний з таким поняттям, як "універсальний семантичний простір Усесвіту" (а також з універсальною мовою, що випливає з цього простору), концепція якого базується на наших дослідженнях, розробках В.В. Налімова, а також на численних уявленнях сучасних дослідників щодо універсального семантичного підґрунтя світу. Так, відомий американський архітектор К. Александер створив спеціальну мову, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відбивають властивості Всесвіту. Ідея універсальної символіки одержала розробку в сфері екзистенціальної філософії.

Ж.-П. Сартр "універсальний ключ" до тлумачення символів знайшов у "психоаналізі предметів", що був розроблений Г. Башлярю. Це дало можливість з'ясувати "об'єктивну символіку" кожної речі, що формує деяку "сферу змістів". Даний висновок перегукується з типолого-універсалістським вченням В. Гумбольдта про діхронічні універсали як набори правил для деякої універсальної метамови граматики. Деякі лінгвісти вважають, що рано чи пізно спорідненість якщо не усіх, то більшості мов світу буде встановлена ¹⁸⁶⁵.

Системно-голограмний принцип володіння мовою передбачає, що освоєння мови і володіння мовою здійснюється на рівні деякого системоформуючого центру мови, "точки її зборки" (К. Кастанеда), що виступає деяким ймовірностно-потенційним центром, навколо якого кристалізуються окремі аспекти і рівні мови. Так англійський докер 100 років тому у своєму спілкуванні активно використовував всего 300 лексичних одиниць (природно, маючи в пасиві на порядок більше слів). Виходить, цих 300 лексичних одиниць плюс відповідний граматико-синтаксичний "каркас" їх актуалізації (що в сукупності кристалізувало "дух" мови) дозволяло йому успішно існувати в комунікативному середовищі носіїв англійської мови, потенційно володіючи всюю англійською мовою на основі всего 300 лексичних одиниць, що, таким чином, являють собою її ймовірнісно-потенційне ядро. Тобто, дані 300 слів виступають достатнім засобом потенційного володіння мовою в цілому, при цьому вони несуть у собі ймовірностно-потенційне навантаження всього лексичного корпусу мови, відбиваючи його за принципом голограми. Крім того, зрозуміло, що ці 300 слів виражають хоча і досить специфічний, але найбільш уживаний шар англійської мови. Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що вивчення іноземної мови має йти шляхом інтенсивним (усередину, до її глибинних витоків, функціонального ядра), а не екстенсивним (ушир, "розливаючись" у мовному океані, що налічує сотні і сотні тисяч лексичних, фонетичних, синтактико-граматичних і ін. одиниць мови). Це саме ми і прагнемо реалізувати у нашому апроксимально-аналітичному методі вивчення іноземних мов ¹⁸⁶⁶.

¹⁸⁶⁵ Анисимов А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.; Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.; Вознюк О. В. та ін. Семантичний простір: Міф чи реальність // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту: Фундаментальні науки. – 1998. – № 8. – С. 303–313.; Журавлев А. П. Звук и смысл. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.; Налімов В. В. Вероятностная модель языка. – М.: Наука, 1979. – 304 с.; Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли. – М.: Наука, 1984. – 256 с.

¹⁸⁶⁶ Брандес В. М., Вознюк А. В. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. – Житомир, 2003. – 41 с.; Вознюк О. В. та ін. Основні аспекти апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1997. – № 6. – С. 153–160.; Вознюк О. В. та ін. До питання про апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1998. – № 7. – С. 246–254.; Вознюк О. та ін. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності // Збірник наукових праць. – Житомир, 1999. – С. 22–25.; Вознюк О. В., Квеселевич Д. І. Новітні й нетрадиційні методи викладання іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін: Науково-методичні матеріали / за ред. проф. Л.О.Пономаренко. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – Вип. 13. – С. 23–33.; Вознюк О. В., Тичина О. Р. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти. – Житомир: Волинь, 1998. – 229 с.; Вознюк О. В. Англійська мова – це легко? // Англійська мова та література. Методичний вісник. – 11. – 2002. – № 9 (9). – С. 4–10.; Вознюк О. В. Використання феномена функціональної асиметрії півкулі головного мозку у викладанні іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін: Науково-методичні матеріали / за ред. проф. Л.О.Пономаренко. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – Вип. 13. – С. 33–35.; Вознюк О. В. Biblical Proverbs. Прислів'я біблійського походження, що характеризують людину // Англійська мова та література. Методичний вісник. – 2003. – № 9 (19). – С. 22–23.; Грабар І. Г., Ходаківський Є. І., Вознюк О. В. Синергетика та слабкі сигнали // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. 17–18 червня 2003 року, м. Житомир / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 10–13.; Довідник словотвірних елементів англійської мови / Укл. О.В. Вознюк. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – 96 с.; Voznyuk O. V. About order of adjectives before a noun // Тези доповідей XIII військово-наукової конференції ЖВІРЕ / За ред. О. В. Вознюка. – Житомир: ЖВІРЕ, 2002. – Ч. III. Термінологія складних інформаційних систем. – С. 14–16.; Voznyuk O. V. Main aspects of approximative and transformative method of teaching foreign languages //

Відомо, що психологічний чинник є провідним у процесі будь-якого навчання. Тому важливим моментом у навчанні іноземної мови є робота не з мовою, а з людиною. Гармонійно розвинена, талановита особистість, що піднялась на творчий рівень діяльності, навчається набагато скоріше, ніж звичайна пересічна людини. Тому розвиток творчої особистості має бути головним пріоритетом будь-якої навчально-виховної технології.

Всі ці, та деякі інші проблемні питання викладання іноземних мов знайшли висвітлення у методичних рекомендаціях.

4.15.2. ОСНОВНІ АСПЕКТИ СИНЕРГЕТИЧНОГО АПРОКСИМАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОГО МЕТОДУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Процес опанування рідною мовою реалізується на двох взаємозалежних рівнях – абстрактно-логічному й емоційно-практичному. Перший рівень пов'язаний з мовними знаннями та вміннями, другий – з базовим комунікативним *досвідом* реалізації цих знань та умінь, тобто із *системою досвіду володіння мовою*.

Відомими є експериментальні дані, які свідчать, що під час оволодіння іноземною мовою поза комунікативним середовищем її носіїв формуються нові мовні вміння та навички, а базовий комунікативний досвід залишається несформованим. За цих умов нові мовні вміння пов'язуються зі *старим комунікативним досвідом* володіння рідною мовою, що створює нервово-психічний конфлікт, і конфлікт тим більший, чим більш етимологічно далекою є іноземна мова від рідної.

Цей конфлікт, який може призводити до відторгнення іноземної мови, за законом психічної симпатії може сприяти формуванню установки на відкидання нової інформації, установки на неуспішність, що так чи інакше погрожує зламати людині все її подальше життя: як свідчать дослідження психологів, життєвий успіх людини прямо зв'язаний з тим, наскільки вона у дитячому віці була успішною у навчанні та грі.

Наш метод вивчення іноземних мов (який ми назвали апроксимально-аналітичним) позбавлений пороку неуспішності, тому що дозволяє засвоювати іноземну мову на ґрунті старого комунікативного досвіду володіння рідною мовою, звільняючи людину від психологічного конфлікту, про який ми писали вище. Суть нашого методу полягає у зближенні вербальних сіток іноземної і рідної мов до ступеня їхнього взаємного проникнення, коли слова англійської мови не сприймаються як слова іноземної мови, а, навпаки, у них починають помічати знайомі риси. Розглянемо апроксимально-аналітичний метод викладання іноземних мов.

Слід сказати, що система методик викладання іноземних мов має два аспекти: комунікативно-практичний і свідомо-порівняльний. Перший аспект є ефективним у середовищі носіїв мови, яка вивчається. Будь-який метод, що використовується у вивченні мови поза межами цього середовища слід віднести до свідомо-порівняльного набору методів, які хоч і можуть мати комунікативну спрямованість, принципово нездатні побудувати повноцінне комунікативне середовище – єдине, що може створити ефект вербально-емоційної синергії (генералізації) необхідної для ввічкнення психологічних механізмів комунікативного засвоєння мови. Тільки комунікативне оточення, в якому людина обертається 10–12 годин на добу, спроможне створити умови для сполучання абстрактно-вербального і емоційно-експресивного сторін людської психіки, що є умовою для вивчення мови і має місце у процесі опанування рідною мовою.

Як ми вже зазначали, процес засвоєння рідної мови супроводжується формуванням набору комунікативно-практичного досвіду володіння мовою. При вивченні іноземної мови створюється новий набір такого досвіду, який є відділеним від набору комунікативно-практичного досвіду володіння рідною мовою. Роздільність двох досвідних базисів, по-перше, не дає шансів вивчити іноземну мову досконало (для людини, яка вже пройшла період перших 2–6 років свого життя, коли формуються підвалини мовного чуття та базовий набір комунікативного досвіду володіння рідною мовою, принципово неможливо сформувати новий «істинний» комунікативний досвід володіння іноземною мовою, як неможливо повернутися у дитинство) і, по-друге, створює ситуацію роздільності двох мовних кодів та наборів комунікативного досвіду, що обумовлює розвиток психопатологій та ставить проблему творчої активності людини: тестування, що здійснювалось у США та інших країнах, виявило стабільну тенденцію до зниження інтелектуального рівня та творчої потенції у двомовних соціальних та етнічних верств населення.

Все це переконує у тому, що при вивченні іноземної мови поза межами комунікативного середовища її носіїв треба спиратися на рідну мову. Мета нашої методики – створити умови для синергетичного зближення комунікативних кодів рідної та іноземної мов за допомогою розробленої системи апроксимально-аналітичних засобів трансформації лексики англійської мови.

Крім апроксимально-аналітичного методу зближення вербальних сіток рідної й англійської мов ми розробили систему, що значно полегшує оволодіння всім корпусом англійської мови – не тільки словами, але й іншими її компонентами, такими як звук, склад, речення.

Ефективність нашого методу наближається до ефективності комунікативного методу, що передбачає спілкування іноземною мовою в середовищі її носіїв.

Будь-яка мова в цілому має чотири рівні: звук, склад, слово, речення. Опанувати звуковим ладом мови (який містить близько 30–40 звуків) відносно просто. Ми розробили систему, що дозволяє зблизити звуковий лад англійської й української мов. Оволодіння складовим ладом англійської мови також не викликає труднощів. Тут можна говорити про 100–150 основних складів, оволодіння якими за принципом їхнього зближення з елементами

Тези доповідей XII науково-методичної конференції Житомирського військового інституту радіоелектроніки. – Ч. II. Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – 2003. – С. 62–64. ; Voznyuk O.V. Main aspects of a new paradigm of education // Тези доповідей науково-методичної конференції ЖІПІ /Віdp. За випуск С.О. Кубицький. – Житомир: ЖВІРЕ, 2004. – С. 19–22.; Вoznyuk O.B. Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов // Сайт дидактики Інституту педагогіки НАПН України // http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/voznjuk_o_v_sinergetichnij_pidkhdid_do_vivchennja_inozemnih_mov/1-1-0-152

рідної мови означає одночасно й оволодіння орфографією й правилами читання англійської мови, що, до речі, досить різноманітні і бувають безліччю винятків.

Наступний "поверх" англійської мови – слово. Слів у будь-якій мові – сотні тисяч. Однак, словотвірних моделей значно менше – усього близько 150–200. Нами розроблена система словотвірних моделей англійської мови, які лексично наближені до рідної мови. Тому знання, наприклад, 500 англійських слів (англійський докер сто років тому вживав у своєму повсякденному житті всього близько 300 слів), плюс знання словотвірних моделей збільшує запас володіння англійськими словами приблизно на один порядок – до 5000 слів, що дозволяє при читанні англійських книг розуміти до 95 % тексту.

Тепер перейдемо до наступного поверху мови – реченню. Якщо слів в англійській мові десятки й сотні тисяч, то речень вже нескінченна кількість. Однак тут усього близько 500–600 синтаксично-граматичних моделей. Ними вичерпуються всі основні типи речень, оволодіння якими також не є складним.

Таким чином ми вичленували й деталізували глибинну основу англійської мови, її базові елементи в площині чотирьох її поверхів, а також розробили метод зближення лексичного корпусу англійської й рідної мов. Усе це дозволяє досягти пристойного рівня володіння мовою усього за 6–12 місяців. Погодьтеся, одна річ вивчати мову на основі астрономічної кількості слів та речень, а зовсім інша – опановувати нею на основі незначного за обсягом матеріалу, де спресовані базові елементи всіх цих слів і речень, що при цьому вивчаються швидко і досить легко на основі розробленого нами методу зближення лексики англійської та рідної мов, коли за одну годину заняття можна засвоїти не менш ніж 100 англійських слів і досягти ефективності, яка наближається до такої, що має місце під час застосування новітніх нетрадиційних методів вивчення іноземних мов.

Наш метод не претендує на те, щоб виступати універсальним засобом навчання англійської мови. Він не зможе замінити інші навчальні засоби і не є альтернативним методичним напрямком, який би зводив нанівець існуючі дидактичні наробки людства щодо вивчення іноземних мов. Згідно з нашим глибоким переконанням, наш метод може використовуватися на початковому етапі навчання англійської мови в умовах дефіциту комунікативного середовища її носіїв. Ознайомлення з методом, що пропонується, буде корисним для всіх, хто вивчає іноземні мови, оскільки він допоможе сформувати принципово новий погляд на співвідношення та взаємодію рідної та іноземної мов. Саме на ґрунті цього нового погляду може бути сформованим базис для досконалого володіння іноземними мовами, який найбільш адекватно відповідає наріжній меті освіти, а саме – розвитку цілісної, творчої, гармонійної особистості, тому що наш метод сприяє психолінгвістичному сполученню рідної мови і мови, що вивчається, їх інтеграції та виходу на принципово новий рівень мислення та існування, в якому вербально-логічний та чуттєво-емпіричний елементи людської психіки приводяться до «спільного знаменника».

Наш метод вчить творчості, бо він спрямований на розвиток асоціативно-образного, цілісно-експресивного, багатозначного відображення дійсності, яке характерно саме для творчої істоти. Знайдуться опоненти, котрі будуть заперечувати наш метод, посиляючись на те, що він формує "невірні" мовні асоціації. Дійсно, традиційна школа, яка орієнтується на строго однозначний, антитворчий дух навчання, прагне уникнути "невірних" асоціацій, в той час коли одною з головних рис творчої особистості є здібність до нетривіального, багатозначного, асоціативно-образного сприйняття та освоєння світу.

Наш спосіб запам'ятовування іноземних слів не є оригінальним, оскільки він прямо пов'язаний з мнемотехнікою¹⁸⁶⁷. Більш як сто років назад пропонувалась така методика запам'ятовування слів французької мови: "Mal – зло. Mal – моль → шкода → зло"¹⁸⁶⁸.

Наведемо основні «канали» зближення вербальних сіток рідної та іноземної (англійської) мов, тобто покажемо основні засоби мотивації слів іноземної мови, що дозволяє порівняно легко досягти стану мотивації практично всього лексичного корпусу іноземної мови:

1) Прямі фонетичні відповідності (class – клас, caravan (car + van) – караван, canal – канал), а також непрямі фонетичні відповідності, які мають різне буквене чи морфологічне оформлення еквівалентних слів в рідній та іноземній мові: gigant – гігант, banal – банальний).

2) Непрямі фонетичні асоціації: listen – слухати "як падає *листя*"; pigeon – "нужон", голуб; prominent – ..., "промінь".

3) Прямі фонетичні асоціації: brave (bravo, bravado, bravery ...) – "бравий", хоробрий; courage – "кураж", хоробрий → rage – "раж", гнів → encourage, discourage, courageous...

4) Словозмінні трансформації на основі переусвідомлення значення: budget – бюджет (у значенні потенції до росту) → bud – брунька (у тому ж значенні); sweater – светр ("в якому потієш") → sweat – піт → wet – вологий (від поту): [A man in a sweater Sooner or later Begins to sweat, Which makes him wet]

5) Словотвірний аналіз: basketball – баскетбол = basket (корзина) + ball (м'яч), cock-tail – коктейль = cock (півень) + tail (хвіст).

6) Переусвідомлення власних імен та географічних назв, реклами та ін.: Broadway – Бродвей = broad (широкий) + way (шлях); Richard – Річард → rich – багатий; Пушкин – Pushkin – to push the kin. Wordsworth = word (слово) + worth (гідний).

7) Асоціативні словозмінні трансформації: corridor – коридор = core (серцевина) + door (двері). Commune – комуна → common – загальний → competition – "common petition" – "загальна петиція" → змагання. Admiral – "людина в чудесній дзеркальній, сліпучій морській формі, що гідна захвату" → admire, miracle, miraculous, mirror, mirage. Artillery – (art + till) = "the art to till land with bombs and shells". Magnet – "magic net" → magician, magnificent. Fieldmarshal – "marshal of the field" → marshal → martial → (folklore – folk + lore → law) = martial law.

8) Переусвідомлення семантичної мотивації. Наприклад, семантична мотивація слова "compulsory" реалізується за рахунок його розщеплення на частини та семантизації кожної з частин: "common pulse" – загальний пульс → compulsory – "загальнопульсний", тобто загальний, обов'язковий для всіх.

¹⁸⁶⁷ Гарибян С. А. Суперактивация памяти через возрождение эмоций. – Ереван: Луйс, 1991. – 59 с.; Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. – М.: Мир, 1993. – 240 с.; Матигин И. Ю., Чакаберия Е. И. Запоминание лиц и имен. – М.: Эйдос, 1994.

¹⁸⁶⁸ Диноил С. Курс развития скрытых душевных сил человека (физическое и нравственное возрождение). – К.: REFL-book (Преса України), 1993. – 260 с. – С. 136.

9) Переусвідомлення омонімів: horde – орда → to hoard (to store) → збирати. [He used to *pray* not to become a *prey* to his enemies. He wanted to enjoy *peace* and to eat a *piece* of bread. The *main* thing about his *horse* was its white *mane* and *hoarse* voice].

10) Зміщення семантичної мотивації та її збагачення: слово "qualification" може бути перекладено як "кваліфікація", однак слово "quality", що семантично пов'язане зі словом "qualification", тепер вже перекладається як "якість". Тому "qualification" слід було б розуміти як "якісність" (рівень знань, вмінь та навичок людини, зайнятої в тій чи іншій сфері виробництва), що дає нам уявлення про семантико-мотиваційне "ядро" поняття "qualification". В той же час слово "кваліфікація" є калькою, порожньою формою, "оболонкою", що позбавлена глибинного семантичного підґрунтя. Слово "кваліфікація" не має прямого семантичного зв'язку зі словом "якість", що ускладнює засвоєння і навіть впізнання слів "quality, equality (equal quality), qualify" тощо. Треба зазначити, що в даному випадку зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов здійснюється за рахунок розширення об'єму поняття "кваліфікація", коли ми по суті збагачуємо досвід володіння рідною мовою. У межах цього каналу зміщення та збагачення семантичної мотивації можна привести і таку відповідність: expert (експерт) – experience (досвід).

11) Використання рими, що може виконувати роль асоціативного мосту між семантично далекими одно від одного словами (Alice – malice), оскільки ведучим чинником, що сприяє виникненню реакції на слова, які вводяться, є їх ритмічна структура. Треба додати, що одним з головних факторів актуалізації часових зв'язків у межах другої сигнальної системи є подібність фонетичної оболонки слів. У межах цього пункту можна запропонувати і використання двомовної рими: експромт – prompt.

12) Якщо брати до уваги, що подібність фонетичних оболонок слів є важливим чинником у процесі формування часових зв'язків у сфері другої сигнальної системи, то використання цієї обставини слід вважати одним із засобів вивчення слів іноземної мови. Наприклад: Florida is rich in flora. There they have flowers everywhere, even on the fiftieth floor (Florida, flora, fiftieth, flower, floor). Очевидно, закони формування нервових часових зв'язків визначають процеси мотивації окремих звуків мови, що зафіксовано у напрямку сучасного мовознавства – звуковому символізмі.

Звуковим символізмом стверджує, що окремий звук несе смислову мотивацію. Це було доведено, коли опитували велику кількість людей. З'ясувалося, що кожен звук виражає певну гаму якостей – певну глибину, силу, колір, динаміку тощо. Вчені, вивчаючи характер вживання різних звуків в поезії різних народів, виявили, що приголосні "м, н" рідше зустрічаються в "агресивній" поезії, ніж у "нижній", що звуки "к, т, р" завдяки характеру їх артикуляції превалюють у "агресивній" поезії на відміну від "ніжної". Але "Символіка звуків не усвідомлюється носіями мови в повній мірі і тому має доволі загальний та розпливчастий характер". Тобто звукове почуття пов'язано з активністю правопівкульових, підсвідомо-комунікативних механізмів людської психіки. Ось чому багато уваги слід приділяти впровадженню принципів, які сформульовано у межах звукового символізму – сучасного напрямку мовознавства.

Наприклад, англійські звуки "fl" несуть значення легкості руху переважно у рідинних, вогневих та повітряних середовищах¹⁸⁶⁹: flag (a piece of cloth waving in the wind), flake (small, light, leaf-like piece), flame (a portion of burning gas), flannel (loosely woven woollen cloth), flap (cause to move up and down or from side to side), flare (burn with a bright, unstable flame), flash (sudden burst of flame or light), flea (small wingless jumping insect), fledged (with fully-grown wing feather), flee (run or hurry away), fleece (woolly covering of a sheep), fleet (quick-moving), flexible (easily bent without breaking), flick (quick light blow), flight (flying through the air), flinch (draw or move back), flimsy (of material – light and thin), fling (throw, move quickly and with force), flip (put smth into motion by a snap of the finger and thumb), flirt (try to attract a person), flit (fly or move lightly and quickly), float (be held on the surface of a liquid, or up in air, gas), floe (sheet of floating ice), flock (tuft of wool or hair), flog (beat severely with a rod or whip), flood (coming of a great quantity of water in a place that is usually dry), flop (move, fall, clumsily or helplessly), flounce (move or go, with quick, troubled or impatient movements), flour (fine powder), flourish (grow in a healthy manner), flow (move along or over as a river does, move smoothly), fluctuate (move up and down), flue (pipe or tube for carrying heat), fluency (the quality of being fluent), fluent (able to speak smoothly and easily), fluff (soft, feathery stuff), fluid (able to flow), fluorescence (emission of radiation), flurry (short and sudden rush of wind or fall of rain or snow), flush (rush of water, blood to the face, rush of emotion, excitement), fluster (make nervous or confused), flute (musical wind-instrument), flutter (move the wings hurriedly or irregularly without flying), flux (continuous succession of changes), fly (move through the air)...

13) Використання принципів звукового символізму передбачає вживання слів, які потрібно запам'ятати, у єдиному мовному контексті. Наприклад, можна вживати слова в єдиному граматичному контексті (у сфері чотирьох частин мови). Подано приклад такого вживання слова "strong (strong, strength, to strengthen, strongly)": *The strength of his speech was great, because his arguments were strengthened with many examples, but he was strongly criticized and that struck him, although he had a strong nervous system.*

14) Використання етимологічних рядів: наприклад, слово *salvation* (як і слово *salary* – заробітна платня) (спасіння, благодать) походить від лат. *salt* (сіль), оскільки сіль зберігає (спасає) м'ясо від розпаду. Тут на користь буде і ім'я *Salvador* ("спаситель"). Таким же чином рос. слово *искать* етимологічно пов'язане з англ. словом *to ask*. Можна навести ще один приклад: reveal = re+veil

15) Використання кореневих словників, де слова будуються за словотвірним принципом гнізд: *pose, position, poser, propose, proposition, dispose, impose, compose, repose, suppose, oppose...* etc.

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

Відтак, доцільним є вивчення не окремих слів, а їх комплексів, які фіксуються у спільних нейронних зонах та складають нечіткі розпливчасті правопівкульові смислові ансамблі. Отже, вивчення слів за гніздовим принципом можна вважати набагато ефективнішим, ніж традиційні прийоми запам'ятовування слів. Наведемо приклад. Слово "LONG" має багато пов'язаних із ним слів (*longer, longest, length, to lengthen, to prolong, prolongation, longevity = a long life, longitude, to belong, belongings, to long (for home), to linger, lingering, long-armed, long-headed, a long way, a long while, agelong, long ago, along the street, so long = good bye, link, leg, log* etc), які слід вивчати суцільно у цілісному контексті:

What a long life, what a longevity. My life is longer than yours and his life is the longest of all. My life belongs to me this is my belonging, my link with my soul. The length of my life is 100 years. I want to prolong it, to lengthen it. I have such a long life because I have lived on the longitude of Kabul. I long for Kabul where I lived long ago for a long time. I want to come back to this city and I don't want to linger in New-York any longer

¹⁸⁶⁹ Hornby A. S. Oxford Students' Dictionary of Current English. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – P. 235–240

from where there is a *long* way to Kabul. I hate this *lingering* and it seems to me I have lived in Kabul *age-long* where I would walk *along* the streets with my *long-armed* and *long-headed* girl-friend with *legs* like *log*. This is the end of my story, *so long*, good bye.

Таким чином, процедура використання "каналів" зближення вербальних сіток рідної та англійської мов дозволяє мотивувати велику кількість лексичних одиниць англійської мови, які при цьому стають зрозумілими та набувають смислової прозорості. Так, наприклад, слова *lucid*, *elucidate* можуть бути не зрозумілими для вивчаючих англійську мову, однак вони набувають смислової прозорості через використання відомого для всіх слова – *Lucifer* (Люцифер – "світлоносний", "світлий"). Ще один приклад. Слова *face*, *facet*, *faucet* також можуть бути незрозумілими, однак всі вони, так чи інакше, етимологічно пов'язані зі словом *façade* (фасад – "обличчя будівлі"). Приклади можна продовжувати.

Наведемо приклади використання окреслених вище каналів зближення слів української та англійської мов.

ПЕРЕУСВІДОМЛЕННЯ ІМЕН ВЛАСНИХ ТА ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ

Jonathan Swift – swift. Hollywood = holy (holly) + wood. New-York – new. Broadway = broad + way. Daniel Defoe – foe. Mark Twain = mark + twin. Tom Sawyer – tom, saw, sawyer. Lewis Carroll – carrot. Shakespeare = shake + spear. George Byron = buy + iron. Robin Hood = robin + hood. King-Kong – king. Sodom = sore + dome. Tolstoy – toy. Gorky – gawky (gawky man), gawk. Richard – rich, to enrich, richness. Scotland = Scott + land. Gulf stream = gulf + stream. Nastya – nasty (пос. «ненастье»). Europe – rope. Australia – travel. Moscow – mosque. Warsaw – war. St Petersburg – saint. Smith – smith, blacksmith. Liverpool = liver + pool. Frankfurt – frank. James Bond – bond. Modest (Petrovich) – modest. Lucifer – lucid. Equator – equal. Mickey Mouse = meek + mouse. Mighty Mouse = might + mouse. Mary – merry, marry. Claude – cloud, clod, clot. Brigitte – bridge. President Bush – bush, bushman. Irene, Ireland – ire. Iceberg, Iceland – ice. Stewart, stewardess – stew. Margaret Thatcher – thatch. Pushkin = push + kin, skin. Lermontov – alarm. Cain – cane. Harm – harm. Godwin = God + win. Gerald – herald, old. Gloria – glory. Bessie – best. Bill – bill. Billie – belly. Bulldog = bull + dog, bully. Erwin = err + win. Terry – terror. Fred – red, fret. Alice – malice. Eva – eve. Conrad – comrade («common raid»), friend. Bella – bell. Pearl – pearl. Barbara – barber, barbarian. Angelica – angel. Anthony – thorn. Clara – clear. Elizabeth – birth, berth. Gasper – spar. Cliff – cliff. Peter – petrify. David – devil. Cornelia – corn, scorn. Harry – hurry. Dick – sick, thick. Clement – claim. Christian – Christ. Emmanuel – manual. Conan Doyle – cannon, canon, cannonade. Sherlock Holmes – lock, home. Baker street – bake, baker. Mr Brown – brown. Job – job. Brest – breast. Joseph – joke. Robert – robber, rob, robe. 5. Vasya – vacillate. Felix – excellent. Violet – violet. Eugenia – genius. Down – down. Douglas – glass. Flora – flora, floor. Lily – lily. Julia – June. Justin – just. Kitty – kitten. Sandy – sand. Luke – look. Lisa – lizard. Nobel – noble. Martin – martyr, mortar. Norma – normal, abnormal. Lloyd – alloy. Victor – victor, victory. Oliver – olive. Peter – to peter out. Saul – soul, sole. Paul – pall, appalling. Polly – poll, pole. Rufe – roof. Victoria – victory, victorious. Serena – serene. Florida – flower. Achilles – heel. Flint – flint. Philadelphia – feel. Eddy (Edward) – edifice. Seoul – soul. Ruth – ruthless. California – euphoria. Canada – can. Cape Town – cape, cap + town. Ceylon – alone. Chilli – chilly. Columbia – lumber. Connecticut – connect. Illinois – ill. Copenhagen – cope. Costa Rica – coast. Crimea – crime, criminal. Dublin – dub. Germany – many, germs (microbe). Glasgow = glass + go. Greece – grease. Greenland = green + land. Hamburg – ham. Helsinki = hell + sink. Scandinavia – scan. Siberia – bury. Fidel Castro – feed, fiddle, fidelity. Stratford – ford, afford. Slovenia – slave, slovenly. Sydney – seed. Taiwan – tie. Tibet – bet. Tyrol – role. Tokyo – talk, talking. Tripoli – trip. Tunis – niece. Waterloo = water + loo (toilet). Pentagon – to pent-up. Adam – adamant. Stonehenge = stone + hedge – hedge. Hitler – hit. Mila – meal, mill. Juliet – jealous. Jesus – just. Stockholm – stock. Stratford – straight, strait. Stuttgart – garter. Molly – mole, to mollify. Virginia – virgin, virtue. Sofia – sophisticated, sophistication, soft. Alaska – alas. Brute – brute, brutal, brutish. Tantalus – to tantalize. Henry Longfellow – long, fellow. Sam – same, sample, example, resemble, ensemble.

ПРИКЛАДИ ЛЕКСИКАЛІЗАЦІЇ СЛІВ

It's not enough to shake your spear in order to be named Shakespeare. Did George Byron buy the iron? Robin Hood is not a robin under the hood. Hollywood is not a holy wood; it's a centre of American film industry where every day is a holiday. Broadway (one of the major streets of New-York) is actually a broad way, a broad road. Europe is a «rope» of the Planet, and Australia is for travelling. Is Frankfurt really a frank city? Ernest Hemingway (an earnest man and an American author who earned a lot of money writing his novels) was a frank man. Lucifer is not a lucid (clear) angel and never elucidates anything; on the contrary, he is a tricky devil. Brigitte had nothing to do with the bridge. Stewart likes stewed fruit. Pushkin didn't push his kin (his kinsmen). Our skin is our kin. Barbara is the wife of a barber, who is a barbarian. Angelica is like an angel. Anthony is like thorn. Robert doesn't always rob, he is not a robber, he is in the robe. Vasya vacillates in the gravitation of great intensity.

Felix is really excellent. The favourite colour of Violet is violet. And what about Eugenia? She is a woman of genius. Justin is very just, he likes justice. Our Kitty can't live without kittens. Kate is not a cat. Sandy likes to play in the sand. Look at our Lisa, she is as swift as a lizard. Nobel prize is for noble deeds («дія»), for specialists in physics, literature, chemistry and other subjects. Our Mark always gets bad marks. Martin is not a martyr being put in the mortar; he is a mortal man. Our little Norma is very, very normal. The weather in Chilli is not chilly. But in Chilli they eat chilli (red pepper) and are not afraid of any chill at all. The cocktail is like a tail of the cock. Imperialism is a peril. The mysticism is a mystic mist. The artillery is the art to till land with bombs. A man in a sweater sooner or later begins to sweat which makes him wet. Serena is not always serene. Florida is rich in flora; there they have flowers even on the fiftieth floor. Germany is not a land of many germs but much apple jam. Glasgow isn't a glass that can go. Greece is famous for its golden fleece and not for grease. Greenland is not a green land. Hamburg is not a city of ham and radio-hams (amateur radio operators – «аматор»). Helsinki doesn't sink into hell. The lottery is a lot of special cards. A lot of plants on this plantation may make a lively combination. He won the prize, that's a surprise. But what's the price of that surprise?

У цілому апроксимально-аналітичний метод дозволяє зблизити з рідною до 90 % слів англійської мови.

Один з цих каналів – асоціативно-аналітичний – використовується при написанні деяких новітніх книг, спрямованих на полегшення вивчення іноземних мов. Так, у книзі І. Ю. Матюгіна та Т. Б. Слоненко "*Секрети запам'ятовування англійських слів*" (Донецьк, 2000) ви можете прочитати:

puddle [ˈpʌdl] – лужа.

ПАДаЛ в лужу.

Це одна з найбільш вдалих асоціацій в арсеналі асоціативно-аналітичного каналу зближення вербальних сіток англійської та української мов, що, як свідчить наш досвід викладання іноземних мов, може полегшити засвоєння близько 3–5 % слів англійської мови. Якщо ж цей канал починають використовувати як основний у процесі зближення слів англійської та рідної мов, то тут часто-густо виявляються асоціації, "притягнуті за вуха" й позбавлені прозорості та очевидності. Наприклад, у книзі вищезгаданих авторів можна знайти такі асоціації, яких варто було б уникати, тому що вони ведуть нас до мнемонічних та асоціативних надмірностей й переключень:

crime [kraim] – ПРЕСТУПЛЕНИЕ, ЗЛОДЕЯНИЕ,

КАРАТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ УСТАВА.

КРАЙня Мера за преступление.

Ми бачимо, що слово *crime* асоціативно прив'язують до образів, що створюються словами "крайня міра", хоча це слово легко виводиться з інтернаціонального слова *criminal* (кримінальний) → *crime* (кримінальний акт, злочин). Як бачимо, асоціативний зв'язок зі словами "крайня міра" виявляється зайвим, крім того, англійське слово "міра" (*measure* ['тезэ]) є певною мірою наближеним до свого українського відповідника, і його не варто асоціативно прив'язувати до слова "злочин".

Наведемо ще кілька прикладів із книги І. Ю. Матюгіна та Т. Б. Слоненко :

fun [fʌn] – ШУТКА, ВЕСЕЛЬЕ, ЗАБАВА.

ФАНати Никулина любили его *шутки*.

У даному випадку слово "жарт" асоціативно прив'язується до слова "фанатик", що може створити плутанину, адже в англійській мові це слово є інтернаціональним – *fanatic* (фанатик, фанатичний) → fan (фан, фанат, фанатик). Тут було б більш доречно асоціативно зв'язати *fun* зі словом *профан*.

Розглянемо ще один приклад:

nasty ['nɑ:sti] – ОТВРАТИТЕЛЬНЫЙ, ГАДКИЙ, СКВЕРНЫЙ.

НАСТИгнуть *отвратительного* преступника.

У даному випадку слово "огидний" прив'язується до процесу "наздоганяти злочинця, що є огидним". Хоча можна було б знайти й більш прозору асоціацію, пов'язану з образами, які російською мовою мають такий вигляд: *НЕНАСТЬЕ, НЕНАСТНАЯ ОТВРАТИТЕЛЬНАЯ ПОГОДА*. На худий кінець можна запропонувати такий образ: "Настя – огидна дівчинка".

Наведемо ще один приклад:

new [nju:] – НОВЫЙ, ИНОЙ, ДРУГОЙ.

НЬЮтон открыл *новый* закон.

Незрозуміло, навіщо прив'язувати слово *new* до *Ньютона*, адже в англійській мові існує безліч слів, безпосередньо пов'язаних з цим словом за змістом: *New-York* – *Нью-Йорк*, тобто "*новий* Йорк".

Або інший приклад:

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

В *сети* ничего **НЕТ**.

Незрозуміло, навіщо автори використовують негативну асоціацію, адже в англійській мові існує всім відоме інтернаціональне слово *Internet* → *inter+net* – інтер (міжнаціональна) *мережа*.

І останній приклад:

place [pleis] – МЕСТО, ПОМЕЩАТЬ, РАЗМЕЩАТЬ.

Место для **ПЛЕС**кания.

Як бачимо, тут слово, що позначає "місце", прив'язують до процесу "хлюпання", хоча етимологічно це слово пов'язане з таким словом, як "плац" (*місце* для виконання стройових команд) і має асоціюватися саме з ним.

4.15.3. ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ ОБСЯГІВ ПОНЯТЬ СЛІВ У РІДНІЙ ТА ВИВЧАЄМІЙ МОВАХ

Відомо, що кожна лексична одиниця мови, кожне його слово характеризується певним обсягом поняття, до складу якого входять характеристики реального об'єкта реальності, репрезентованого цим словом. Зазначені характеристики знаходять певне вираження в складі слова, тобто у тих семантико-морфологічних елементах слова, що його складають і які можуть, певною мірою, мотивувати значення слова.

Наприклад, значення слова "пароплав" певним чином лексично мотивується значеннями таких своїх елементів, як "пара" і "плав". Тому в обсяг поняття, що виражає слово "пароплав", входять такі значеннєві моменти, як "пара", "плавати", "плавати під впливом пари". Крім того, в обсяг поняття слова "пароплав" входять і сенсорні аспекти реального об'єкта (пароплава), що впливають із процесу сенсорної (реальної або уявної) взаємодії людини з цим об'єктом. Тому в обсяг поняття слова "пароплав" можуть покладатися і такі чуттєві характеристики, як "дим, що клубочеться з труби пароплава", "слід на воді, залишений судном, що рухається," та ін.

В обсяг поняття "пароплав" включений і інформаційний аспект, пов'язаний з тими відомостями наукового і побутового характеру, якими володіє людина, котра оперує цим поняттям. При цьому ці свідомості можуть безпосередньо не стосуватися пароплава як певного матеріального об'єкта, а бути представленими, зафіксованими людиною через численні функціональні, прагматичні, логічні й інші зв'язки, що виявляються в процесі існування пароплава в загальному контексті людської цивілізації.

Відтак, в обсяг поняття слова "пароплав" входить певний сенсорно-інформаційний "сплав", що прямо або опосередковано відбиває характеристики всіх об'єктів реальності, з якими людина взаємодіє.

Цей важливий висновок ілюструється парадоксом логіки визначення: логічно визначити предмет – значить порівняти, співвіднести, зіставити його з якимсь іншим предметом, або предметами, що при своєму визначенні також піддаються такий же логічний процедурі порівняння, і так далі по ланцюжку.

Тому при визначенні предмета ми так чи інакше порівнюємо його з усіма предметами реальності, а в обсяг поняття предмета, що ми визначаємо, повинні входити характеристики всіх предметів реальності. Окреме слово, таким чином, так чи інакше несе в собі значення всіх слів мови й у цьому змісті є співмірним з усією дійсністю ("На початку було Слово, і Слово було в Бога, і Слово було Бог" (*Откр.* 1, 1–4)).

Відтак всі слова мови виявляються потенційно (віртуально) тотожними один одному стосовно понятійного обсягу. Цей висновок відповідає уявленню про світ як "семантичний універсум", організований за голографічно-фрактальним принципом. Однак розглянута тотожність не усвідомлюється людиною і, імовірно, може бути зафіксована тільки на рівні її інтуїтивних прозрень, та рівні так званих змінених станів свідомості. На цьому рівні всі лексичні одиниці всіх мов взаємототожні і мають нескінченний понятійний обсяг, що виражається в категорії Логосу.

Ясно, що семантико-морфологічні елементи слова мотивовано відбивають лише незначну частину практично неозорого понятійного обсягу слова. Тим більше, що людина оперує словом у досить вузьких поняттєво-значеннєвих рамках, коли слово, наприклад, "пароплав", зазвичай вживається у вузькому ситуативно-прагматичному контексті, що залишає на поверхні свідомості тільки понятійне ядро цього слова, відсікаючи при цьому периферійну понятійну область, що спрямована у своїй теоретичній межі до нескінченності.

Звуковий символізм, сучасна галузь мовознавства, вчить, що нести значення може, крім значущих частин слова, і окремі його звуки. Тобто, окремі звуки слова сприймаються людиною (хоча вона часто і не усвідомлює цього) як значущі елементи, що несуть певний зміст і мотивують загальне значення слова.

Цей висновок узгоджується і з психолінгвістикою, яка відкрила, що окремі елементи слова можуть викликати специфічну реакцію в мозку людини. Саме тому між словами встановлюються асоціативні зв'язки, що організуються дискретними звуковими елементами слів. Так, наприклад, у слові "винувата" такі його елементи, як "вин(о)" і "вата" у свідомості людини можуть викликати певні, у даному випадку неспецифічні, асоціації.

Усе вищевикладене має глибі наслідки в області методик викладання іноземних мов, оскільки існує розбіжність понятійних обсягів слів у рідній і вивчаємій мовах, особливо якщо мови відносяться до різних мовних груп.

Розглянемо понятійне ядро двох слів в англійській і українській мовах.

Intensity Intensive To intensify Extensive	Інтенсивність Інтенсивний Інтенсифікувати Екстенсивний Пасивний
Intense Intensifier Intension To intent Intension Intentional Detention Contention (= common tension) Retention Tension Tense	

Як бачимо, в українській мові понятійне ядро представлене п'ятьма словами, у той час як в англійській – більш ніж дванадцятьма. При цьому поняття "інтенсивність" в англійській мові містить у собі, на відміну від української мови, такі моменти, як "напруженість", "намір". Останнє, як можна припустити, прямо впливає зі станів інтенсивності і напруги, що можуть виражати момент готовності до здійснення дії, стосовно якого людина виявляє внутрішній намір. В англійській мові, крім того, понятійне ядро аналізованого слова виражається й у контекстуальному значенні такого словосполучення, як "Present tense", що пов'язано з часовими рамками реальності.

Цікаво, що, хоча слово "contention" (= quarrel, fight, argue, rivalry) візуально пов'язане зі словами "content", "to be contented" (= to be satisfied), за змістом це слово виявляється пов'язаним з такими словами, як "to contend" (= common tend, common tendency → quarrel, fight, argue, rivalry), "contentious" (quarrelsome).

Наведемо ще один приклад розбіжності понятійних рядів.

Qualification To qualify Disqualification To disqualify Quality Qualitative Equality (= equal quality)	Кваліфікація Кваліфікувати Дискваліфікація Дискваліфікувати
--	--

Як бачимо, одна із причин розбіжності понятійних рядів полягає у неповному збігу морфологічних ладів мов (у нашому випадку інкорпуючої англійської і флективної української мов).

Зрозумілим є те, що вивчення лексики англійської мови необхідно здійснювати за принципом цілісності, тобто за понятійним принципом, коли у спільному мовному контексті вивчається ряд слів, що відносяться до одного понятійного ядра. При цьому, у понятійне ядро можуть входити не тільки слова, близькі за змістом, але і слова, котрі близькі за звуковим ладом, що зближує їх асоціативно (наприклад, *hit, heat, hot: To hit metal and produce heat which makes the metal hot*).

У понятійне ядро слова можуть входити і його елементи та їх похідні, з'єднання яких за змістом вимагає не аби якої уяви. Однак, беручи до уваги те твердження, що в теоретичній межі всі слова понятійним чином ідентичні, можна в навчальних цілях вибудовувати які завгодно понятійні зв'язки, що використовують принцип звукової і значеннєвої асоціативності: *problem, problematic, probability, probablem probe, probation, approbation, prompt, prop...* etc.

Запропонований метод роботи з лексикою дозволяє значно інтенсифікувати процес її запам'ятовування.

4.15.4 ОБҐРУНТУВАННЯ СИНЕРГЕТИЧНОГО АПРОКСИМАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОГО МЕТОДУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.

Розглянемо **обґрунтування апроксимально-аналітичного методу вивчення іноземних мов**.

Однією з характерних рис розвитку сучасної науки як форми суспільної свідомості є розробка комплексних досліджень, завдання яких полягає в аналізі широкого спектру феноменів дійсності, в досягненні концептуального синтезу явищ, що належать до різних і часто до полярних онтологічних та гносеологічних рядів реальності.

Метод навчання іноземних мов, що пропонується читачеві, унікальний у тому розумінні, що він певною мірою є комплексним дослідженням, оскільки так чи інакше використовує досягнення багатьох наукових дисциплін, таких як мовознавство, педагогіка, психологія, методика викладання іноземних мов, психолінгвістика, нейрофізіологія, філософія...

Одна справа – дати опис конкретного методу, а друга – обґрунтувати психолого-педагогічну "ідеологію" вказаного методу. В першому випадку метод виступає у вигляді механічного засобу навчання, не здатного до саморуку та розвитку. У другому – метод може бути ключем, що відчиняє двері у світ педагогічної творчості, де метод, який пропонується, виявляється здатним до спонтанного саморозгортання у несподіваних ситуаціях, з яких, власне, і складається життя. Таким чином, наш опис нової унікальної методики буде скеровано скоріше не на викладення інвентарного набору конкретних дидактичних способів навчання мов, а на вираження їх ідеологічної суті.

З часів Ф. де Соссюра вчені мову розуміють подвійно: як з одного боку мовлення, мовну діяльність, а з другого – мову як систему знаків¹⁸⁷⁰. Тут мова може бути тлумачена як символічна система, потенція, настанова, а мовлення – як реалізація, маніфестація мови¹⁸⁷¹. Дихотомія "мова – мовлення", що співвідноситься з дихотомією в межах полярної стратегії обробки інформації людиною, сприйняттям та опануванням нею світу – правопівкульовою та лівопівкульовою, – ця дихотомія втілюється в двох відносно протилежних методичних напрямках навчання іноземних мов – свідомо-порівняльному (Л. В. Щерба, І. В. Рахманов та ін.) і свідомо-практичному (Б. В. Беляев та ін.)¹⁸⁷². Тобто тут іноземна мова виступає як, з одного боку, система мови, а з другого – як мовні дії, мовна практика¹⁸⁷³, що передбачає два типи оволодіння іноземною мовою – комунікативно-мовний (правопівкульовий) та когнітивно-лінгвістичний (лівопівкульовий)¹⁸⁷⁴. Таким чином, іноземна мова як система знаків "звертається" до лівої вербально-логічної абстрактно-аналітичної півкулі головного мозку людини, а мова як акт комунікації, як комунікативна взаємодія, що реалізує певний мотиваційно-потребний потенціал людини, "звертається" до правої мотиваційно-потребної, емоційно-експресивної півкулі. Необхідно зазначити, що тут півкульова дихотомія може розглядатися як вираження фундаментальної речовинно-польової дихотомії матерії, втіленої у сфері численних дихотомій буття.

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 аспекту психіки, від цілісного, багатозначного сприйняття та розуміння дійсності до дискретно-множинного, однозначного її відбиття та освоєння, – так само і розвиток мови 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 в довільний артифікаційний знак"¹⁸⁷⁵. 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 відрива 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, конструюванні... За образним висловом Л.С. Виготського, потрібно "силою одної речі викрасти ім'я у іншої". Коли це здійснюється і слово відривається від предмета і перестає виконувати функцію лише сигналу до дії, здійснюється стрибок у психічному розвитку дитини"¹⁸⁷⁶.

Отже, засвоєння дитиною значущого слова виявляє спочатку стадію звуконаслідування, потім слово виступає компонентом складного комплексу подразників, у сукупності діючих на неї (оточення, вигляд того, хто говорить 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 значення¹⁸⁷⁷.

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 з законами мислення, що пізнає¹⁸⁷⁸, коли організація мови як системи і сама структура мовного вислову задаються самою матерією та ґрунтуються на відношеннях речей та явищ реального світу¹⁸⁷⁹, коли логічні відношення випливають з відношень, які встановлюються між реальними предметами та їх властивостями¹⁸⁸⁰.

Отже, адекватність відбиття людиною дійсності передбачає, що сам комплекс природних подразників, які відображують природно-космічне середовище існування людини, був би влаштований системним чином у відповідності до певних законів, тобто був цілісний, універсальний як єдністю взаємопов'язаних елементів, один з принципів актуалізації якого – принцип аналогії (тотожності, "все у всьому"). Системність природно-космічного середовища існування людини дозволяє поповняти, добудовувати 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.

Світ як комплекс природних та штучних подразників та їх відношень може бути структуралізованим у вигляді концептуалізованої нами універсальної моделі буття, що є системною сутністю, яка дає можливість не тільки зрозуміти механізм поповнення нашого досвіду, але й формувати життєвий досвід людини, адекватний істинному стану речей. Дана універсальна модель, теоретичний базис якої випливає з антропного космологічного принципу Всесвіту¹⁸⁸¹, може бути зіставлена з "комунікативною компетенцією" як успадкованою здібністю, за Н. Хомським, з поняттям "породжуючого плану", який несе інформацію про об'єкти світу, виконуючи роль "трансцендентальної схеми" (І. Кант), певної фундаментальної інформаційної структури, яка, в принципі, вже знайдена психологами¹⁸⁸².

Концептуалізуючи універсальну модель буття, ми довели, що вона містить в собі чотири базові конструкти, які знаходять своє втілення на всіх ґносеологічних рівнях нашого світу. Засвоєння мови починається з формування комунікативно-мовного досвіду, із засвоєння сутності буття як комплексу подразників та їх суспільних проєкцій. Інтерпретація буття як цілісності в

¹⁸⁷⁰ Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики. – М., Л.: Соцэкгиз, 1933. – С. 151.

¹⁸⁷¹ Шарадзендзе Т. С. Проблемы взаимоотношений языка и речи. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – С. 21.

¹⁸⁷² Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX веках (под ред. И. В. Рахманова). – М.: Педагогика, 1972. – 504 с. – С. 280.

¹⁸⁷³ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с. – С. 5.

¹⁸⁷⁴ Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–50.

¹⁸⁷⁵ Деглин В. Л. Лекции о функциональной асимметрии мозга человека. – Амстердам, Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с. – С. 144–145.

¹⁸⁷⁶ Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 335.

¹⁸⁷⁷ Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. – М.: Наука, 1979. – 248 с. – С. 22–23.; Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М.: Сов. Россия, 1973.

¹⁸⁷⁸ Столяров В. И. Диалектика как логика и методология науки. – М.: Политиздат, 1975. – 247 с. – С. 87.

¹⁸⁷⁹ Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М.: Наука, 1975. – С. 255.

¹⁸⁸⁰ Формальная логика. – Л.: Изд. ЛГУ, 1977. – 358 с. – С. 45.

¹⁸⁸¹ Балашов Ю. В. Антропные аргументы в современной космологии // Вопросы философии. – 1988. – № 7. – С. 117–127.

¹⁸⁸² Магазаник В. Д. Структурирование информации человеком при принятии решения // Психологический журнал, т. 18. – 1997. – № 1. – С. 90–102.

найбільш узагальненому вигляді може бути проведена за допомогою універсальної моделі буття. Засвоєння сутності буття, тобто засвоєння його фундаментальної моделі як системного утворення спочатку реалізується на мимовільному, першосигнальному, підсвідомо-правопівкульовому рівні, де кристалізується "породжуючий план" вербальної сітки другої сигнальної системи, який репрезентує себе як спонтанно-неусвідомлена мимовільна особливість людської поведінки¹⁸⁸³. І тільки з 5–12 років, коли дитина загалом засвоїла рідну мову і володіє нею на прийнятному для адекватної комунікації рівні, виявляється процес активної асиметризації півкуль головного мозку і виділення лівої півкулі як психічного базису для довільного, свідомого володіння мовою, у сфері якого досягається транскрипція, усвідомлення фундаментальних конструктів буття у вигляді елементів фундаментальної його моделі – речовини, поля, часу, руху, простору, що є ізомеріями (симетріями) системного аналізу, на основі котрих будуються всі можливі типи систем, тобто досягається вичерпне системне розуміння світу.

Приблизно у віці 5–12 років дитина починає вивчати іноземну мову, і при такому вивченні вона в основному спирається не на вербальну сітку рідної мови, не на свій природний комунікативний досвід оволодіння нею, але формує новий комунікативний досвід, адекватний до системи мови, яка вивчається, що підтверджується дослідниками: "Під час категоризації слів рідної та іноземної мов використовуються різні набори елементів досвіду"¹⁸⁸⁴. Зрозуміло, що вибудувати новий комунікативний досвід володіння іноземною мовою *неможливо* за межами комунікативного середовища носіїв мови, що вивчається. Тобто для засвоєння іноземної мови необхідно відтворити комунікативне середовище не тільки чисто формальним чином, але в просторово-часовому відношенні, потрібно відбудувати умови для актуалізації правопівкульових механізмів психіки як базису для підсвідомо-інтуїтивного засвоєння вербальної сітки іноземної мови, тобто йти шляхом, яким іде дитина у процесі оволодіння мовою. Кожна спроба відтворити таке комунікативне середовище в учбових цілях виявляє активізацію саме правопівкульового аспекту психіки¹⁸⁸⁵, який як в онто-, так само і в філогенезі передують актуалізації лівопівкульового аспекту. При цьому сам акт комунікації як умова формування комунікативно-пізнавального досвіду людини є переважно правопівкульовим, підсвідомим процесом, оскільки "...ефективність мовного спілкування досягається тоді, коли у "світлу точку" свідомості потрапляє тільки зміст акта спілкування, а мовний матеріал, що його виражає, залишається за межами свідомості". Тобто, як писав Г. Лозанов, "Засоби здійснення творчого акту не затримуються у центрі уваги та свідомості, а виштовхуються на периферію, де здійснюється їх засвоєння"¹⁸⁸⁶.

Все це переконує в тому, що при використанні свідомо-порівняльного методу навчання іноземних мов, тобто при навчанні мові в умовах дефіциту комунікативного середовища її носіїв, необхідно спиратися на вербальну сітку та базис досвіду рідної мови, котрою учень вже володіє досконало. Це головний висновок даної публікації. Цей висновок підтверджується також і особливостями функціонування механізмів пам'яті. Як вважають деякі психологи, перехід інформації з короткострокової до тривалострокової пам'яті здійснюється за допомогою асоціацій, які зв'язують отриману інформацію з тією, яка зберігається у тривалостроковій пам'яті¹⁸⁸⁷. Тобто інформація, яка надходить до людини у процесі вивчення іноземної мови, повинна бути пов'язана з інформацією, яка була накопичена людиною у процесі оволодіння рідною мовою. Це призводить до зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов. Треба відзначити дуже важливу річ – тестування, що здійснювалось у США та інших країнах, виявило стабільну тенденцію до зниження інтелектуального рівня та творчої потенції у двомовних соціальних та етнічних верств населення¹⁸⁸⁸.

Тільки за цих умов можна досягти рівня досконалого володіння іноземною мовою, яке в протилежному випадку (якщо ми намагаємося сформувати комунікативний досвід володіння іноземною мовою за межами середовища її носіїв) *принципово неможливо*. Наш метод дозволяє зблизити вербальний досвід рідної мови та мови, що вивчається, тобто дозволяє здійснити те, що ще ніколи не траплялося у межах шкільної та вузовської систем. Тут ми по суті дотримуємося тези Л. В. Щерби про перехід "від свідомого володіння мовою до підсвідомого"¹⁸⁸⁹, та долаємо труднощі, про які В. Бондціо писав: "Надзвичайно суттєвим вважається питання про те, як зменшити елемент суто інтуїтивного засвоєння слів та збільшити кількість цілеспрямованої систематизованої інформації; це б дозволило скоротити термін навчання та раціоналізувати навчання"¹⁸⁹⁰.

Зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов є процесом взаємного просякнення двох мовних кодів та їх уніфікація, що знімає проблему вивчення іноземної мови як взаємодії мовних кодів, про яку пише Г. В. Колшанський¹⁸⁹¹. Впровадження вербальних структур іноземної мови в усталені структури рідної мови – це природний процес, бо "Якщо... зважити, що всі слова в лексиконі людини взаємопов'язані, то зв'язок, що встановлюється за спільністю позначеного предмету між словом рідної та іноземної мови, залучає іноземне слово в семантичний комплекс, що вже встановився"¹⁸⁹².

Уніфікація вербальних сіток рідної та іноземної мов дозволяє досягнути не лише певного досконалого рівня володіння іноземною мовою, але й вивести вербальну сітку рідної мови на рівень "свідомої актуалізації", подолати безодню між мовою та мисленням, свідомим та підсвідомим, що, в цілому, є одним з головних завдань психотерапії, особливо одного з її напрямків – нейро-лінгвістичного програмування¹⁸⁹³. Як писав Л. В. Щерба, "єдність мови та мислення не дає можливості відділяти думку від засобу її вираження... іноземна мова дає нам цю можливість, вона виражає ту ж саму думку іншими термінами, допомагає розкрити різноманітні засоби вираження також і в рідній мові та відучує змішувати засоби вираження з сутністю речей"¹⁸⁹⁴. Таким чином, "вивчення іноземної мови є з одного боку найліпшим способом для пізнання рідної мови, а з другого – для філософського її переборення та розвитку діалектичного мислення"¹⁸⁹⁵.

¹⁸⁸³ Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1982. – 144 с. – С. 32-34.

¹⁸⁸⁴ Александров Ю. И., Самс М., Лавикайнен Ю., Рейникайнен К., Наатанен Р. Зависимость свойств, связанных с событиями потенциалов от возраста элементов субъективного опыта, актуализируемых при категоризации слов родного и иностранного языков // Психологический журнал, т. 18. – 1997. – № 1. – С. 133–145.

¹⁸⁸⁵ Быкова Л. Г., Базылев В. И. Сравнительный анализ активности мозга при интенсивной форме обучения иностранным языкам // Журнал высшей нервной деятельности, т. 44. – 1994. – № 4–5. – С. 650–655.; Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–50.

¹⁸⁸⁶ Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1982. – 144 с. – С. 32-34.

¹⁸⁸⁷ Развитие личности ребенка. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с. – С. 118.

¹⁸⁸⁸ Яшин А. А. Онтологические и герметические аспекты языкознания в вопросах соотношения "сознание–бессознательное" в многоязычной среде обитания человека // Вестник новых медицинских технологий, т. 3, № 4, 1996. – С. 112–116. – Тула: Институт новых медицинских технологий, 1996. – 132 с.

¹⁸⁸⁹ См.: Леонтьев А. А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 1. – С. 24–30.

¹⁸⁹⁰ Бондцио В. Теория валентности и обучение языку // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 14–25.

¹⁸⁹¹ Колшанский Г. В. Теоретические проблемы биолингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. – М.: Изд. МГПИИЯ, 1967. – С. 174–175.

¹⁸⁹² Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с. – С. 76.

¹⁸⁹³ Гриндер М. Исправление школьного конвейера. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.

¹⁸⁹⁴ Щерба Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 354.

¹⁸⁹⁵ Щерба Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков. – С. 342.

Ми бачимо, що вивчаючи іноземну мову та прищеплюючи її систему до вербальної сітки та набору досвіду володіння рідною мовою людина починає усвідомлювати умовність мовних засобів маніфестації цього досвіду (а це є головною особливістю усвідомленого володіння мовою як системою знаків), що майже неможливо, коли вербальна сітка іноземної мови прив'язується до набору вербального досвіду, розділеного з досвідом володіння рідною мовою. Саме вербальний досвід формує смисл слова як "сукупність всіх психологічних чинників, що виникають у нашій свідомості завдяки слову"¹⁸⁹⁶. Наявність двох розділених базисів досвіду володіння мовами – рідною та іноземною – створює психотерапевтичну проблему розщепленості особистості, що сприяє розвитку психо-фізіологічних та "світоглядних" патологій.

Виникає питання, яким чином здійснити зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов? Для того, щоб відповісти на це питання, необхідно проаналізувати сам процес засвоєння дитиною рідної мови. Комунікативна спрямованість оволодіння мовою міститься у тому, що спочатку значення слова, котре дитина засвоїла, впливає з сукупності ситуацій, цим словом позначених, тобто з ситуацій, котрі несуть в собі елемент конкретності, речовинності нашого світу. Ось чому непересічне значення в процесі засвоєння мови має дитяче словотворення¹⁸⁹⁷, яке пов'язане з такою обставиною, що на первісних етапах засвоєння мови кожне слово, яке дитина чує, вона прагне оречевити, тобто семантично мотивувати, а задля цього дитина творить слова: переусвідомлює та реконструює морфологічний склад слів за типом "народної етимології", спотворює їх. Відбувається здобуття конкретики, пошук речовинності, має місце прагнення мотивувати кожне слово, при цьому "у дитячому словотворенні виявляється своєрідний "тотальний аналітизм"¹⁸⁹⁸, який дозволяє розгорнути лівопівкульові вербальні механізми психічної діяльності. Дитяче словотворення відображає загальний процес формування морфологічної системи мови (тобто мови як системи, на відбиття якої спрямовані ресурси лівопівкульової психіки), а морфемне членування слів та їх семантизація (смилова мотивація) – необхідний етап не тільки засвоєння мови, але й її формування в процесі антропосоціогенезу. У дальшому дитина забуває конкретні засоби мотивації того чи іншого слова, тобто дана мотивація витискується в її підсвідомість. Цікаво, що діахронічний (історичний) аспект мови, пов'язаний з її формуванням, показує, що в цілому мотивація слів як правило "мертва", втрачена, хоча й спочатку кожне слово мотивується, що впливає з конкретної ознаки предмету, за якою людина дає найменування тому чи іншому предмету¹⁸⁹⁹.

Таким чином, задля зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов необхідно кожне слово іноземної мови мотивувати, використовуючи лексику рідної мови та набор концептуально-сенсорного досвіду її володіння. При цьому процес комунікативно-ситуативного засвоєння слів, який формує новий досвід володіння іноземною мовою, практично зводиться нанівець. Все це дозволяє на протязі відносно короткого часу оволодіти великою кількістю лексичних одиниць іноземної мови, тобто досягти ефективності, що наближається до ефективності вивчення мови в умовах середовища її носіїв.

Мотивація слів іноземної мови за допомогою вербальної системи рідної мови та досвіду її володіння (вивчення) передбачає використання способів дитячого словотворення¹⁹⁰⁰, що з одного боку вмикає механізми правопівкульової психіки (на базі якої встановлюється мотивація слів, оскільки права півкуля "не розуміє" довільності, умовності, відносності характеру співвідношення знака та слова), а з другого – така мотивація передбачає використання ресурсів лівої вербально-знакової півкулі, яка "розуміє" умовність відношення "знак – предмет" і яка дозволяє здійснити процес "тотального аналітизму", притаманного дитячому словотворенню. Саме на базі цього процесу стає можливим досягнути стану мотивації слів за допомогою переусвідомлення їх морфологічної диференціації. Тобто тут використовуються ресурси як правої, так і лівої півкуль, що відповідає загальним рисам нової парадигми освіти, яка нами розробляється.

Морфологічна диференціація як спосіб досягнення стану мотивації слів має місце не лише у дитячому словотворенні, що є цілком закономірним етапом у процесі оволодіння рідною мовою¹⁹⁰¹. Вона має місце в народній етимології, яка виражає тенденцію до досягнення стану мотивації кожного слова, що спостерігається на рівні всіх мов. Саме тому ми зустрічаємось з фактом "співпадіння матеріального вигляду слів та їх значень в дуже далеких за своїм ладом мовах", що неодноразово відмічалось¹⁹⁰². У зв'язку з цим можна навести приклади наївної етимологізації в Стародавній Греції (пор. "Кратил" Платона), так зване "інтуїтивно-мнемонічне зближення" значень слів, яке широко практикувалося в лексикографії XVII-XVIII ст. Наприклад, рос. "бой" та англ. "boy", тобто "хлопчик", або рос. "дед" та англ. "dead", тобто "мертвий". Морфологічна диференціація як спосіб мотивації слів не може вважатися прикладом наївної підходу до аналізу мов, бо дескриптивна лінгвістика вважає цілком припустимим виділення таких сегментів, як "con", "duct", "re", "ceive" та ін. у словах "conduct", "receive", хоча з точки зору аналізу синхронічного стану вони не можуть членуватися¹⁹⁰³.

Другий етап навчання іноземної мови (після здійснення мотивації іноземного слова) є його включення у сферу основних аспектів вербального досвіду, які впливають із структури універсальної моделі буття. Тут ми виділяємо чотири основні конструкти буття – речовинно-субстанціональний, динамічний, польовий (просторовий), часовий – за числом базових ізомерій (симетрій) системного аналізу¹⁹⁰⁴. У сфері мови дані чотири засади знаходять 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 виражають у відношенні тотожності, екзистенції, іменування, предикації¹⁹⁰⁵. 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. Окрім цього, "все, здавалось, безмежне розмаїття мовних чинків поділяється на чотири основні класи, так звані комунікативні типи: розповідання, запитування, спонування, оклик"¹⁹⁰⁶. В. В. Виноградов виділяє чотири категорії слів: категорії номінації, буттєвих відношень, сфера оцінок, емоційно-вольові вияви¹⁹⁰⁷. З. І. Кличнікова виявила чотири групи "категорій смислової інформації", які співвідносяться з виноградівськими типами: категоріально-пізнавальні, ситуативно-пізнавальні, оціночно-емоційні, спонукально-вольові¹⁹⁰⁸.

Треба додати, що мова реалізується у сфері чотирьох аналізаторів чуттів, що співвідносяться з чотирма видами мовної діяльності – читанням, говорінням, писанням, слуханням. Д. Хаймс (див.:¹⁹⁰⁹) виділяє чотири параметри комунікативної компетентії: граматична правильність (час), здійсненність (рух), прийнятність як відповідність вислова до тексту або ситуації

¹⁸⁹⁶ Выготский Л. С. Мышление и речь //Избранные психологические исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. – С. 269–371.

¹⁸⁹⁷ Гвоздев А. П. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – С. 157, 460.; Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы.

¹⁸⁹⁸ Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. – С. 118.

¹⁸⁹⁹ Строева Т. В. Некоторые вопросы исторической лексикографии // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 4. – С. 3–16.

¹⁹⁰⁰ Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. – М.: Наука, 1979. – 248 с.

¹⁹⁰¹ Там само.

¹⁹⁰² Маковский М. М. Языковая сущность семасиологических процессов // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 4. – С. 11–20.

¹⁹⁰³ Философские основы зарубежных направлений в языкознании. – М.: Наука, 1977. – 296 с. – С. 189.

¹⁹⁰⁴ Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 4–32.

¹⁹⁰⁵ Арутюнова Н. Д. Предложение и смысл. – М.: Наука, 1979. – С. 18–20.

¹⁹⁰⁶ Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – С. 58.

¹⁹⁰⁷ Виноградов В. В. Русский язык. – М.: Высшая школа, 1972. – С. 31–32.

¹⁹⁰⁸ Кличникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – С. 96–97.

¹⁹⁰⁹ Философские основы зарубежных направлений в языкознании. – С. 244.

(поле), зустрічність як вірогідність вживання тієї чи іншої мовної одиниці (речовина). Можна говорити й про чотири типи "формальних особливостей думки", обумовлених структурними якостями мовних одиниць¹⁹¹⁰. 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 іншими¹⁹¹¹), тобто їм притаманна речовинна "непроникненість"), 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 четвертого¹⁹¹², тобто тут показаний принцип "мінімальної лексичної взаємооборотності", що впливає з четвертинної логічної координати, яка відбита в схемі фундаментальної моделі буття.

Отже, другий етап навчання іноземної мови передбачає вживання слова (яке вже отримало відповідну семантичну мотивацію) у сфері чотирьох основних лексико-семантичних контекстів, що відображають чотири фундаментальні конструкції матерії; тим більше, що з точки зору нейролінгвістики "повторення одних і тих же елементів у різних мовних подразниках є основою генералізації, узагальнення тих мовних сигналів, які містять повторювані елементи"¹⁹¹³. А це є необхідною процедурою для формування відповідного часового зв'язку у сфері першої та другої сигнальної системи. Таким чином, тут відбувається сплавлення двох "поверхів" мови – фонологічного-морфологічного та лексико-синтаксичного, єдність яких, як пише Ф. Ф. Фортунатов, впливає з єдності комунікації¹⁹¹⁴. Треба сказати, що дане вживання слова у сфері чотирьох аспектів мови – зовсім не обов'язкова процедура засвоєння слова та мови, бо сам процес мотивації іноземного слова та його включення в лексико-граматичний лад рідної мови передбачає його "обкатку" у сфері чотирьох аспектів мови. Все ж задля закріплення окремих структурно-морфологічних та лексико-граматичних особливостей лексичної одиниці, що засвоюється, слід вжити її щонайменше у сфері чотирьох частин мови в межах єдиного комунікативного контексту. Подано приклад такого вживання слова "strong (strong, strength, to strengthen, strongly)": The strength of his speech was great, because his arguments were strengthened with many examples, but he was strongly criticized and that struck him, although he had a strong nervous system.

Треба відмітити, що слово, яке засвоюється, має бути вживане у сфері чотирьох видів мовної діяльності, тобто має бути почуте, побачене, написано та вимовлене. Треба сказати і те, що закон актуалізації інформації¹⁹¹⁵ приводить нас до висновку, що лексична конструкція, яка запам'ятовується, повинна бути повторно актуалізована через сім циклів в межах тієї чи іншої одиниці часу, оскільки показано, що зі збільшенням інтервалу між сеансами запам'ятовування вербального матеріалу швидкість завчання збільшується¹⁹¹⁶.

4.15.5. НОВІТНІ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИЧНІ НАПРЯМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Коротко розглянемо деякі новітні нетрадиційні методичні напрямки викладання іноземних мов сугестивно-синергетичного спрямування.

Гештальттеорія (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.) ґрунтується на вченні про гештальте – цілісну організацію об'єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будеться особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності. Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими в значенні відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту.

Теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП, NLP – Neuro Linguistic Programming) являє собою процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему людини. У моделі НЛП виділяються: а) вхід інформації, її збереження, переробка і відтворення в тій або іншій формі; б) два види інформації: сенсорна (нейро) і вербальна (лінгво); в) три типи сенсорних модальностей у дітей, що відрізняються розвитком візуальних, аудіальних або кінестетичних (дотик) каналів проходження інформації; г) два типи дітей, що відрізняються розвитком різних півкуль мозку. Кожна дитина має своє індивідуальне сполучення особливостей нервової системи, що і визначають успішність або неуспішність даної системи навчання¹⁹¹⁷.

Сугестопедична концепція навчання реалізується на основі механізму навіювання, що приводить до надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання усіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії¹⁹¹⁸. Сугестопедія у навчальному процесі використовує музика та йогівські вправи. Зараз у Московському державному університеті розроблено сугестивний метод активізації резервних можливостей¹⁹¹⁹, який використовує синергетичний принцип колективної співпраці.

*Емоційно-смысловий метод*¹⁹²⁰ використовує, окрім лівопівкульової, логіко-раціональної сфери психічної діяльності учня, правопівкульову, емоційно-підсвідому психічну діяльність, сполучаючи емоційне та логічне через рольові ігри. Цей метод має багато спільного з аудіолінгвальним і аудіовізуальним (структурно-глобальним) методами, які виключають використання рідної мови та передбачають засвоєння матеріалу шляхом імітації та вивчення напам'ять.

*Метод послідовного чергування циклів навчання*¹⁹²¹ розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії. Навчальний процес передбачає чергування циклів видів навчальної

¹⁹¹⁰ Чесноков П. В. Неогумбольдтианство // Философские основы зарубежных направлений в языкознании. – М.: Наука, 1977. – С. 7–62.

¹⁹¹¹ Философские основы зарубежных направлений в языкознании. – С. 111.

¹⁹¹² Соссюр Ф. де Труды по языкознанию. Курс общей лингвистики. – М.: Прогресс, 1977. – С. 48–58.

¹⁹¹³ Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. – С. 148–149.

¹⁹¹⁴ Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды. – М.: Учпедгиз, 1956.

¹⁹¹⁵ Магазанник В. Д. Структурирование информации человеком при принятии решения // Психологический журнал, т. 18. – 1997. – № 1. – С. 90–102.

¹⁹¹⁶ Ховланд К. Научение и сохранение заученого у человека // Экспериментальная психология /под ред. С. Сивенсона/, т. 2. – М.: Изд. Ин. лит., 1963. – С. 154.

¹⁹¹⁷ Крючков Г. Гуманистичний підхід у навчанні іноземних мов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 6–10.

¹⁹¹⁸ Лозанов Г. Суггестология. – София, 1971. – С. 249.

¹⁹¹⁹ Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1982. – С. 7–38.

¹⁹²⁰ Шехтер И. Ю. Подход к обучению языку // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973.

¹⁹²¹ Гегечкори Л. Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1979. – Вып 5. – С. 63–73.

діяльності навчання. Закон актуалізації інформації¹⁹²² приводить нас до висновку, що лексична конструкція, яка запам'ятовується, повинна бути повторно актуалізована через сім циклів в межах тієї чи іншої одиниці часу, оскільки показано, що зі збільшенням інтервалу між сеансами запам'ятовування вербального матеріалу швидкість запам'ятовування збільшується¹⁹²³.

До сугестивних методів відносяться і *сугестокібернетичний інтегральний метод*, який ґрунтується на феномені гіпермнезії¹⁹²⁴. Метод передбачає тривалий процес "занурення" учнів та студентів в іншомовний. Метод "занурення"¹⁹²⁵ реалізується тут у доволі штучному мовному середовищі, де використовується обмежений і чітко визначений лексико-граматичний матеріал, який засвоюється через дидактичні ігри та театральну активність. Метод гіпнопедії, розроблений в Інституті мовознавства ім. О. О. Потебні АН України та в КДУ ім. Т. Шевченка¹⁹²⁶ застосовується для введення уві сні інформації шляхом використання чотириелементного комплексу (триразова імітація навчальної програми та одинадцятиразова трансляція програм и перед пробудженням). Релаксопедія також відноситься до сугестивних методик та передбачає поєднання навчальної діяльності з процесом психічної (релаксаційної) саморегуляції тих, хто навчається¹⁹²⁷.

Ритмопедія – ще одна сугестивна методика, що базується на ритмостимуляції (комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають фазовим станам. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку¹⁹²⁸. Крім того, вербальний вплив на свідому лівопівкульову сферу підсилюється та потенціюється, синергезується інформацією на підсвідомому рівні завдяки світлу, кольору, звуку та мелодії.

"*Безмовний шлях*" (Silent Way), пошуково-творчий підхід (Explorative-Creative Way) передбачають постійне стимулювання вивчення іноземної мови через її дослідження¹⁹²⁹. Тут створюється ефект синестезії, коли звуки презентуються за допомогою кольорів, а сам навчальний процес реалізується завдяки таким принципам, як дослідження, пошук; ризик; віра в себе; самостійність; економія зусиль; самоконтроль; творчість; емоційність; мотивація до спілкування; взаємодопомога та емпатія.

Синергетичні (спільні, колективні) методи також отримали розвиток останнім часом. Тут можна говорити про групове комунікативне навчання (Community language Learning)¹⁹³⁰ та вивчення шляхом об'єднаних зусиль (Confluent Education)¹⁹³¹, які використовують емоційне стимулювання шляхом використання творів мистецтв, фантазії учнів, дидактичної гри.

Слід сказати, що всі розглянуті освітні підходи так чи інакше реалізують синергетичні принципи. Так гештальттеорія базується на принципі цілісності сприйняття та структуралізації об'єктів реальності ("ціле більше частин"), сугестопедична теорія використовує перехідні (синергетичну) фазові стани психіки, а нейролінгвістичне програмування бере за мету синтез всіх психофізіологічних аспектів людини. У скарбниці педагогічних систем можна знайти такі, які націлені на реалізацію зазначених підходів.

4.15.6. ВИКОРИСТАННЯ ФЕНОМЕНА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ ПІВКУЛЬ ГОЛОВНОГО МОЗКУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Среба сказати, що метод навчання іноземних мов, який пропонується, спирається також і на концепцію "нової" парадигми освіти, яка розробляється у нашій психолого-педагогічній лабораторії. Наша синергетична концепція освіти, евристичною ідеєю котрої є формулювання психофізіологічного і суспільно-особистісного змісту мети психологопедагогічного впливу у межах освітнього процесу та теоретичне обґрунтування шляхів досягнення стану гармонії людини, який є цією метою, – дана концепція базується на розробці засобів формування психологічного стану функціонального узгодження півкуль мозку людини.

Функціональне узгодження півкуль у плані навчання іноземних мов передбачає процес мотивації іноземної інформації через лексичний та досвідний базис володіння рідною мовою, коли асоціативно-конкретний, багатозначний, експресивний правопівкульовий аспект пізнання світу поєднується з аналітично-абстрактним, лівопівкульовим аспектом такого пізнання. Метод інтеграції правого та лівого типів осягнення буття як навчальний засіб ілюструється педагогічною

¹⁹²² Магазаник В. Д. Структурирование информации человеком при принятии решения // Психологический журнал, т.18, № 1, 1997. – С. 90–102.

¹⁹²³ Ховланд К. Научение и сохранение заученого у человека // Экспериментальная психология /под ред. С. Сивенсона/, т. 2. – М.: Изд. Ин. лит, 1963. – С. 154.

¹⁹²⁴ Петрусинский В. В. Суггестокібернетический интегральный метод ускоренного обучения // Методы интенсивного обучения иностранным языкам – М., 1977. – Вып. 3. – С. 11-12.

¹⁹²⁵ Плещневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружение» // Методы интенсивного обучения иностранным языкам.– М., 1977.– Вып. 3.– С. 142–148.

¹⁹²⁶ Мельник С. И. Некоторые проблемы гипнопедии в связи с интенсификацией процесса обучения иностранным языкам // Лингвистика и методика в высшей школе.– М., 1967.– С. 194–202.

¹⁹²⁷ Шварц. И. Е. Экспериментальная разработка основ релаксации // Методы интенсивного обучения иностранным языкам.– М., 1977.– Вып. 2. – С. 63-71.

¹⁹²⁸ Бурденюк Г. М., Миркман И. Я., Рабичев Л. Я., Освальд М. Г., Лосютинский В. А. Из опыта применения ритмопедии для интенсификации процесса обучения иностранным языкам. // Методы интенсивного обучения иностранным языкам.– М., 1977.– Вып. 3.– С. 162–168.

¹⁹²⁹ Knibbler W. A closer look at Suggestopedia and the Silent Way // Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching.– 1982.– № 7/4 - P. 330-340.; Lantolf J. Silent Way in a university setting: An applied research report // The Canadian Modern Language Review.– 1986.– 43/1.– P. 34–58.; Knibbler W. The Explorative Creative Way. Implementation of a Humanistic Language Teaching Model.– Tubingen: Gunter Narr Verlag, 1989.

¹⁹³⁰ Knibbler W. The Explorative Creative Way. Implementation of a Humanistic Language Teaching Model.– Tubingen: Gunter Narr Verlag, 1989.

¹⁹³¹ Grosjean V. En quoi le community language learning est une approche nouvelle? // Knibbler W. and Bernards M. New Approaches in Foreign Language Methodology; Proceedings of the 15th AIMAV Colloquium, Nijmegen / Bruxelles: Department of Applied Linguistics / AIMAV.– 1984.– P. 113-118.

системою В. Ф. Шаталова, що має дивовижний ефект¹⁹³². 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 учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних...), а з іншого – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними один по відношенню до іншого рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика приведення до функціональної єдності право- та лівопівкульового боків психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості і як результат – незмірно форсується учбова діяльність. Цікаво, що система В. Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребно-мотиваційний, правопівкульовий аспекти психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли, що дивовижно, всі діти починають малювати. Актуалізація одночасно правого та лівого аспектів людини недвозначно свідчить про високорозвинену інтегрально-творчу форму психічної активності, що передбачає єдність логічного та експресивного початків особистості, які у звичайному стані виявляються конкуруючими та гальмують одне одного.

Розглянемо *методику "чуттєвої підтримки"*, який включається в контекст апроксимально-аналітичного методу. Ця методика пов'язана з психологічними особливостями сприйняття світу людиною, яке здійснюється в межах двох каналів, які втілюються у механізмах переробки інформації півкулями головного мозку людини: 1) через правопівкульове сприйняття забезпечується цілісно-континуальне відображення дійсності, яке деякі філософи називають мисленням "всім тілом"; 2) через канал лівопівкульового сприйняття забезпечується диференційовано-вибіркове, дискретне відображення дійсності. Можна констатувати, що людина, у певному сенсі, є поліфункціональною системою, що працює як в режимі цілісного, так і дискретного відображення та освоєння світу. Ці режими можуть стикатися та переходити один в один. У цьому випадку конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може "перекодуватися" та отримувати фізіологічну проекцію, яка йому не притаманна. Це перекодування виявляє феномен синестезії, коли один, наприклад, слуховий подразник, реалізується не лише на рівні слухового, але й зорового, іноді тактильного аналізатора відчуттів, створюючи ефект, коли "звукі світяться, фарби співають, а запахи заховаються"¹⁹³³. Доведено: інформація, що надходить до нас ззовні, тим краще буде засвоюватися, чим ширше канал її сприйняття, чим більше аналізаторів відчуттів включаються у процес її переробки. Це пояснюється синергетичним чинником синестезії, коли органи відчуттів функціонують сумісно, виявляючи явище синергії. Синергізм, у відомому сенсі, є феноменом синхронного, спільного функціонування тих чи інших систем організму, ефект якого у багато разів перевищує сумарний результат окремого функціонування цих систем, тобто синхронна робота органів відчуттів виявляє ефект синергізму. Виникає питання: яким є "алгоритм" цієї синхронності? Він виводиться із особливостей функціонування півкуль головного мозку людини. Виявляється, що права півкуля віддає перевагу гарячому, а ліва – холодному кольорам¹⁹³⁴. Крім цього, слова, що відносяться до різних граматико-мовних категорій, по-різному сприймаються півкулями¹⁹³⁵. Відзначається, що дієслова просторічного типу ("бовкнути", "поцупити") ліпше сприймаються лівою півкулею. Дієслова тілесної модальності ("мерзнути", "нюхати") – правою півкулею. Дієслова, що відображають дії ("іхати", "мити") – сприймаються однаково обома півкулями. Просторово-часові прикметники ("довгий", "задній", "протяжний") краще сприймаються правою, а відносні ("водний", "рибний", "кінний") – лівою півкулею. Домінування лівої півкулі виявляється під час впізнавання лексем, що відіграють провідну роль у синтаксичному оформленні висловлювань, у процесі пізнання абстрактних слів, що характеризуються малим ступенем образності та широкою полісемією. Перевага правої півкулі виявляється у випадках відображення повнозначних слів, що пояснюється більшою мірою їх конкретності, образності та вузьким набором значень, які стоять за ними.

Крім цього, права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини; числа, букви, слова, символи ліпше сприймаються при їх пред'явленні в праве поле зору, в той час як предмети, образна інформація – при їх пред'явленні в ліве поле зору. Слід відзначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодичного аспекту музичної та вербальної інформації, а ліва – на сприйняття її ритмічного малюнка¹⁹³⁶.

Таким чином, слова та взагалі вся вербальна інформація, що подається для засвоєння, може бути проаналізована з позиції її належності до «правопівкульової» чи «лівопівкульової» інформації. Якщо при цьому виявляється правопівкульова інформація, то її доцільніше дублювати подразниками правопівкульового ряду: мелодичною музикою, гарячою кольоровою гамою, а її графічне зображення слід розміщувати в лівому просторі зору (на лівому боці дошки). Якщо ми маємо лівопівкульову інформацію, то її слід дублювати ритмічною музикою, барабаним дробом, холодною кольоровою гамою тощо.

Треба додати, що нова парадигма освіти, яку ми розробляємо, передбачає використання ефекту півкульового синтезу, коли інформація правопівкульового та лівопівкульового ряду подається одночасно та синхронізується. У цьому випадку ми сприяємо розвитку умов для синестезії та медитативного стану, який характеризується функціональною синхронізацією півкуль і який дає можливість запам'ятовувати великі масиви інформації.

Необхідно зазначити, що лексичні одиниці в процесі навчальної діяльності можна подавати у різних вербальних контекстах. Подібно до того, як існують три види логічних відношень між основними типами суджень (підпорядкування, контрасту та контрадикторності), як існують три етапи розвитку діалектичного протиріччя (тотожності, відмінності, протилежності), так само ми маємо три типи вербального контексту, що співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя: 1) тотожний контекст, де слова, головним чином синоніми, сукупно реалізуються у межах тотожного граматико-змістового оточення; 2) контрастний контекст; 3) поляризований контекст, де слова, головним чином антоніми, створюють внутрішню поляризований, "напружений" лінгвістичний лад комунікації.

¹⁹³² Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

¹⁹³³ Галеев Б. М. Искусство и техника: Проблемы синестезии в искусстве. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – С. 16.

¹⁹³⁴ Николаенко Н. Н. Взаимодействие полушарий мозга в процессе восприятия и обозначения цвета // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 47–57.

¹⁹³⁵ Балонов Л. Я., Деглин В. Л., Черниговская Т. В. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–15.

¹⁹³⁶ Балонов Л. Я., Деглин В. Л., Черниговская Т. В. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–15.; Симерицкая Э. Г., Блинов С. М., Яковлев А. И., Копелев Л. В. О доминантности полушарий в восприятии чисел // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971–976.; Музыка "левая" и "правая" // Наука и жизнь. – 1985. – № 4. – С. 47.

Три типи контекстів можуть бути використані суворо диференційовано, що дозволяє виконувати різні завдання в процесі навчання іноземної мови. За цих умов слід знати, що тотожний контекст активізує роботу правопівкульових, а контрастний та контрадикторний – лівопівкульових механізмів переробки інформації, що прямо впливає з особливостей півкульових стратегій сприйняття дійсності. Річ у тім, що права півкуля спеціалізована в аналоговому, тотожному, континуальному, циклічному, а ліва – аналітичному, дискретному, послідовному, полярному мисленні й відображенні дійсності. Виходячи з цього ми розробили метод “вербальної генералізації”, який передбачає подачу лексичного матеріалу комплексно. Так, наприклад, вивчаючи прикметники, можна подавати їх в обмеженому дистрибутивному контексті, що створює своєрідну експресивну атмосферу (яка характерна для правопівкульової стратегії переробки інформації), в котрій прикметники одержують контекстуально-смыслову мотивацію на базі головним чином ад’єктивів же, тобто слів, що відносяться до подібної граматико-змістової категорії.

Проблеми аудіювання. Одна з важливих проблем викладання іноземних мов пов’язана з аудіюванням мовного матеріалу. Тим більше, що аудіювання – це «приховане» мовлення, оскільки в процесі аудіювання поряд з органами слуху функціонує артикуляційний апарат людини. Вивчення іноземної мови – це значною мірою процес психологічний. Психологічні труднощі аудіювання полягають перш за все у тому, що незнайомі та малознайомі слова, які пред’являються, викликають стан достатньо тривалого гальмування нервових процесів у корі головного мозку. На знайомі слова мозок реагує швидкозгасаючими нервовими гальмуваннями¹⁹³⁷. Таким чином, тривалий стан гальмування, який має місце при пред’явленні незнайомих слів серед потоку знайомих, є досить серйозною перешкодою для розуміння аудіоматеріалу. Для подолання цих труднощів слід, як ми вважаємо, йти шляхом, проторованим самою природою, тобто дотримуватися закономірностей розвитку мови у дітей. Необхідно сформулювати психологічну установку, яка передбачає, що основний об’єм уваги учнів був би спрямований не на сприйняття лексичного матеріалу, а на сприйняття інтонації, яка займає провідне місце на початкових етапах розвитку мови. Адже найпершою комунікативною установкою для немовляти є установка на відбиття саме просодичних компонентів мови, тим більше, що права півкуля, яка функціонально домінує на цьому етапі розвитку людини, – це переважно «інтонаційна», невербальна півкуля, що сприймає мелодичний аспект мови, в той час як ліва вербальна півкуля спрямована на відображення ритмічного малюнку мовлення. Процес засвоєння мовних навичок спілкування проходить у своїй початковій стадії саме через засвоєння фонетико-інтонаційної структури мови, що є фундаментом, на якому будуються всі подальші етапи розвитку мовний вмінь та навичок. Необхідно відмітити, що інтонація й далі продовжує відігравати провідну роль у процесі мовної комунікації. “Вчені вже давно встановили факт, що розуміння письмового тексту можливе тільки тоді, коли людина, що його читає, визначила ту інтонацію, яка прихована у написаному реченні”¹⁹³⁸. Отже, від час вивчення іноземної мови слід йти від інтонації до слова, а не навпаки, тобто засвоєння інтонаційних моделей мови, її фонетичної «тканини» має першорядне значення в процесі оволодіння іноземною мовою.

Метод “вербальної синергізації” (генералізації). Необхідно зазначити, що лексичні одиниці в процесі учбової діяльності можна подавати у різних вербальних контекстах. Подібно до того, як існують три види логічних відношень між основними типами суджень (підпорядкування, контрасту та контрадикторності), як існують три етапи розвитку діалектичного протиріччя (тотожності, відмінності, протилежності), так само ми маємо три типи вербального контексту, що співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя: 1) тотожний контекст, де слова, головним чином синоніми, сукупно реалізуються у межах тотожного граматико-змістового оточення; 2) контрастний контекст; 3) поляризований контекст, де слова, головним чином антоніми, створюють внутрішнє поляризований, “напружений” лінгвістичний лад комунікації.

Три типи контекстів можуть бути використані суворо диференційовано, що дозволяє виконувати різні завдання в процесі навчання іноземної мови. За цих умов слід знати, що тотожний контекст активізує роботу правопівкульових, а контрастний та контрадикторний – лівопівкульових механізмів переробки інформації, що прямо впливає з особливостей півкульових стратегій сприйняття дійсності. Річ у тім, що права півкуля спеціалізована в аналоговому, тотожному, континуальному, циклічному, а ліва – аналітичному, дискретному, послідовному, полярному мисленні й відображенні дійсності. Виходячи з цього ми розробили метод “вербальної генералізації”, який передбачає подачу лексичного матеріалу комплексно. Так, наприклад, вивчаючи прикметники, можна подавати їх в обмеженому дистрибутивному контексті, що створює своєрідну експресивну атмосферу (яка характерна для правопівкульової стратегії переробки інформації), в котрій прикметники одержують контекстуально-смыслову мотивацію на базі головним чином прикметників же, тобто слів, що відносяться до подібної граматико-змістової категорії. Наприклад:

My dog is vigil, bold and strong
Its eyes are watchful, legs are long.
But friend of mine has a little cat
It's a sleepy, meek, weak, timid pet.

Оволодіння іноземною мовою – це, насамперед, оволодіння “духом”, почуттям цієї мови. Кожному вчителю іноземної мови зрозуміло, що існує дещо невлучиме, деяка мовна “аура”, яка має першорядне значення у процесі оволодіння мовою. При цьому даний процес актуалізується як переважно психологічне явище. Нами розроблена концептуальна система мовної “аури”. Один з елементів цієї системи – “словотвірний простір” мови, опанування яким здійснюється за допомогою засвоєння словотвірних моделей у комплексному вигляді. Тобто всі словотвірні моделі можна подавати в обмеженому інформаційному контексті. Тоді людина, яка вивчає іноземну мову, має можливість повторювати їх достатньо часто, набуваючи здібності безсвідомо-автоматичного їх вживання, що формує почуття мови на рівні процесів словотворення. Наведемо приклади таких словотвірних моделей:

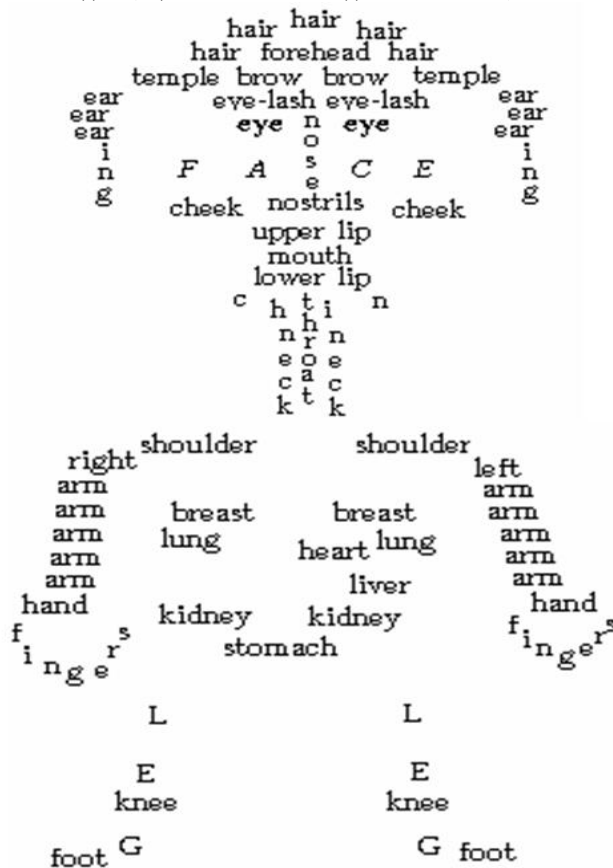
It was a peaceful and playful whale,
It played with me in peace all day.
This car is out of fashion, I would say.
Once it was fashionable but now is in decay
A Dangerous Man
This man always gets in danger,
His own life he would endanger.

¹⁹³⁷ Бехтерева Н. Слово о нейронных ансамблях // Наука и жизнь. – 1976. – № 8. – С 45–47.

¹⁹³⁸ Минаев Л. В. Слово в речи и языке. – М.: Высш. шк., 1986. – С. 7

Метод "ейдетичної активації". Інтерес являє й метод "ейдетичної активації", який передбачає образно-предметне підкріплення лексичного матеріалу, що подається учням. Даний метод широко використовується в школі у вигляді так званої наочності. Однак, продублювати всі слова наочними засобами неможливо. Тут в пригоді стає ейдетична пам'ять. В учнів, особливо молодших, психічні функції яких характеризуються правопівкульовим домінуванням, спостерігається високий рівень активації образно-ейдетичної пам'яті. Вони володіють здібністю (яка поступово втрачається по мірі розвитку лівопівкульових функцій) візуалізувати образи навколишнього середовища, тобто бачити їх із заплющеними очима на тлі свого "внутрішнього екрану". Таким чином, кожна лексична одиниця, що пред'являється, може підкріплюватися візуалізацією відповідних образів.

Метод "конкретної поезії". Подамо ще один метод навчання, який ми називаємо методом "конкретної поезії", оскільки у даному випадку ми пристосовуємо до цілей навчання деякі з принципів "конкретної поезії". Процес запам'ятовування, як вже відзначалося, значно полегшується, коли в роботу включаються одночасно різні аналізатори відчуттів, коли одночасно функціонують два протилежні канали обробки інформації – лівопівкульовий та правопівкульовий. Отак, вивчаючи тему "Зовнішність" можна використовувати так звану образно-вербальну, синтетичну інформацію, в якій образне пред'являється через вербальне, а вербальне – знаходить свою реалізацію через образне. Тут можна використовувати зображення людини, що намальоване за допомогою слів, які позначають частини тіла:



Функціональна єдність півкуль знаходить втілення і в такому дидактичному засобі. Вивчаючи прислів'я, які відображують мудрість народу та містять найбільш вживані лексичні одиниці та синтаксичні структури, слід дублювати текст окремого прислів'я малюнком (піктограмою), що його виражає. Таким чином ми досягаємо синтезу вербального та образного, коли вербально-графічне та конкретно-образне відображення прислів'я записується, зображається самими дітьми та існує в єдиному ситуативному контексті.

Методика "повного фізичного реагування" (МПФР), що виявляється синергетичною за психологічним змістом, не має одноосібного автора (хоча в багатьох літературних джерелах наводиться ім'я Джеймса Ашера). Основи були закладені у 20-х роках ХХ ст. у працях Г. Палмера. Ця методика полягає у фізичному виконанні учнями усних команд учителя. Цей метод був розвинений Дж. Ашером, який, працюючи над методикою, занурювався в практичну психологію, щоб пояснити її ефективність через концепції ФАМ, зокрема через роль правої півкулі головного мозку в оволодінні рідною мовою і зв'язок МПФР з правою півкулею. Основою цієї синергетичної методики є співвідношення слів і дій. Ці два види діяльності (усного мовлення та ілюстрації сказаного фізичними рухами) представляють собою чудовий механізм для вивчення мови. Тисячі вчителів-мовників скористались ним. Вони використовували його в найрізноманітніших обставинах. Деякі з них вважають, що це – «прямий метод», який дозволяє під час навчання використовувати лише мову, що вивчається. Інші застосовували цей механізм лише у формі команд, на які давалася фізична відповідь. Також учителі використовували інші поєднання голосу і дії. Цей підхід практикується іноді лише на початковому етапі навчання мові, іноді – на більш високому. В деяких випадках учителі не спонукають учнів до говоріння доти, доки вони не почнуть робити це за власною ініціативою. Інші починають учити мовленню з використанням МПФР одразу. І все ж таки, не дивлячись на таку велику різноманітність поглядів і методів використання схеми "говоріння + рух", кожен учитель, який скористався нею, побачив, що це надзвичайно сильний механізм навчання.

Для кращого розуміння основних засад методики звернемося до висновків її засновника Дж. Ашера. Ключовими положеннями його методики є: розуміння розмовної мови повинне розвинути до говоріння; розуміння розвивається через рухи учнів. Наказовий спосіб є сильною допомогою, бо вчитель дає команди, щоб скерувати поведінку учнів. Експериментальні дослідження передбачають, що більшість граматичних структур і сотні слів можна вивчити за

допомогою правильного використання вчителем імперативу; не ставте на меті примусити учнів говорити; коли в пізнавальній сфері учня відбудеться інтеріоризація мови через розуміння того, що він чує, тоді він буде готовий до говоріння. Кожен учень почне вільно конструювати речення. Як бачимо, Дж. Ашер наголошує на імперативі. Але "розуміння, що розвивається через рухи учнів", дозволяє розвивати розуміння мови через рухи не лише тільки засобом команд.

Підхід Дж. Ашера базується на ілюстрації того, як діти оволодівають своєю рідною мовою. Звичайно, діти рухаються, відповідаючи не тільки на накази. Такі запитання, як: "Можна погратись з твоєю лялькою?", "Ти хочеш печива?", "Цей м'яч мій?" передбачають фізичну відповідь у дитини, яка лише починає розуміти розмовну мову. Дж. Ашер звертається до праці Ж. Піаже про функціонування півкуль головного мозку. Немовля починає розпізнавати знаки і звуки споглядаючи, торкаючись, хватаючи, тягнучи всіма невербальними моторними рухами, виявляючи сензитивний період, коли дитина отримує розуміння того, як влаштований світ і речі в ньому, включаючи і мову. Це розуміння реалізується через активність правої півкулі, воно є дуже важливим для подальшого розвитку таких функцій, як говоріння, логічне мислення, вирішення задач через символи (слова, цифри, поняття), що реалізуються на рівні лівопівкульових процесів.

Отже, вважається, що МПФР доречна в будь-якій ситуації, в якій мова, що вивчається, використовується з жестами. Таким чином, можна значно розширити концепцію методики і за допомогою цієї методики досягти значно більших результатів, аніж просто через команди. Аналіз методики показав, що найефективніше застосовувати її для розвитку навичок усного мовлення¹⁹³⁹.

Акмелінгвістика – сфера не тільки наукової, але і практичної діяльності, яка розглядає і використовує закономірності, чинники і механізми розвитку і саморозвитку студента з метою досягнення ним найбільш високих результатів у вивченні іноземної мови. Тобто мова тут виступає як засіб досягнення особистого "акме". Основними принципами акмелінгвістики є: системний підхід до навчання іноземним мовам; орієнтація на акмеограму; врахування психофізіологічних і інших особливостей студентів; дотримання ієрархічності в подачі навчального матеріалу; опанування акмеетикою.

Під час реалізації такого акмеологічного навчання розглядаються п'ять основних складових системи «ВНЗ»: мета, об'єкт, інформація, методи, суб'єкт.

Мета – соціальне замовлення, орієнтоване на максимум, тобто на підготовку фахівця «екстра-класу».

Об'єкт навчання – студент, якого навчають спеціально відібраним умінням з метою формування самостійності і креативності до закінчення вузу. Ці відібрані уміння вносяться до планів, програм, підручників, екзаменаційних вимог тощо, що складає компонент системи – інформацію, тобто зміст навчання. Все, це здійснюється через наступний компонент – методи, а також прийоми, форми, тренувальні вправи, що здійснюють цілеспрямоване навчання акмелінгвістичним умінням через іноземну мову. Навчання проводиться суб'єктом викладання, тобто викладачем, який упевнено володіє методикою управління таким навчанням, щоб виконати держзамовлення, тобто забезпечити становлення компетентного фахівця. Підсумок навчання – перетворити об'єкт на суб'єкт навчання, тобто сформувати навички самонавчання, саморозвитку і самовдосконалення, автономної діяльності майбутнього фахівця.

Перший принцип – системний підхід до навчання іноземним мовам. Передбачається, що перед студентом ставиться освітнє завдання, яке він повинен свідомо прийняти і прагнути до його реалізації на кожному етапі свого навчального циклу. Для викладача це означає, що він повинен дати студентові програму навчання (на семестр, рік, до кінця навчання) з точними

вказівками граматичних тем, об'єму лексики, текстів, тренувальних вправ та ін., а також термінів виконання заданої програми. Чітко роз'яснюється, що він повинен знати і уміти і як цього досягти (зокрема самостійно). Кінцева мета – об'єкт перетворити на суб'єкт навчання, тобто прищепити навички творчого самонавчання, самовдосконалення як в мові, так і в майбутній професії.

Другий принцип – орієнтація на акмеограму – це професіограма з орієнтацією на «акме», на максимум, на ідеал. Основними пунктами акмеограми є відповідальність, автономність, саморозвиток, тобто ті якості, які властиві зрілій гармонійній особистості.

Третій принцип акмелінгвістики передбачає врахування психофізіологічних особливостей студента (особливості пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, типи вищої нервової діяльності). Слід враховувати якість цих психофізіологічних особливостей для досягнення найвищого результату в навчанні іноземним мовам і розвитку особистості.

Четвертий принцип акмелінгвістики – ієрархічність і послідовність введення мовних засобів (лексики, граматики, фонетики, орфографії) і видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма, читання).

Тут рекомендується виконання основних правил навчання: 1) від простого до складного; 2) частотності – більше часу і уваги приділяється найбільш частотним явищам в мові; 3) актуальності і пріоритетності – пріоритет віддається тому мовному матеріалу або виду мовленнєвої діяльності, який потрібний для конкретного фахівця (наприклад, для хіміків – читання і переклад, для перекладачів – говоріння, синхронний переклад).

П'ятий принцип акмелінгвістики – опанування акмеетикою, тобто виховання духовно-етичних якостей майбутнього фахівця через мову (текстовий матеріал, рольові і ділові ігри, ситуативні вправи, своє власне ставлення до явищ в суспільстві і ін.).

Таким чином, акмелінгвістична технологія, будучи однією з інноваційних технологій навчання іноземним мовам в неможовому вузі, на перший план висуває акмеспрямованість, у центрі якої знаходиться креативність особистості. Акмелінгвістика дає можливість по-новому зрозуміти роль і місце кожного виду мовленнєвої діяльності відповідно до реальних потреб професії майбутнього фахівця, тобто передбачає таку перебудову цілей і методів навчання, яка забезпечила б досягнення випускниками вершин в професійній, творчій і духовно-етичній сферах їх майбутньої діяльності¹⁹⁴⁰.

4.15.7. АНАЛІЗ ДЕЯКИХ НЕТРАДИЦІЙНИХ СУГЕСТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проаналізуємо деякі сугестивні технології, в яких реалізовано синергетичний *принцип надслабких сигналів*. Відомо, що оптимальним та найбільш ефективним способом оволодіння тією або іншою іноземною мовою є процес комунікації у середовищі її носіїв. Процес спілкування іноземною мовою повинен займати щонайменше декілька

¹⁹³⁹ TPR is More than Commands – at all Levels. Contee Seely and Elizabeth Kuizenga Romi. – Command Performance Language Institute, 2002. – 180 p. – P. 4.5.

¹⁹⁴⁰ Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, Логос, 2004. – 320 с.

годин на добу для формування цього середовища. Зрозуміло й те, що середня та вища школи не в змозі створити умови для моделювання мовного середовища у повному сенсі цього слова. Нетрадиційні методи викладання іноземних мов роблять спробу розв'язати цю проблему – навчати іноземних мов за межами мовного середовища. Розглянемо деякі з них.

Психофізіологічна суть гіпнозу повністю не розкрита ¹⁹⁴¹, проте можна однозначно констатувати, що гіпнотичний транс значною мірою знижує волевий потенціал особистості, приводить до стану звуженої свідомості. Але саме чинник волевиявлення та пов'язаний з ним фактор цілепокладання складають основу функціонування особистісного початку людини. З іншого боку, людина як особистість формується на ґрунті аналітико-вербального, абстрактно-логічного мислення, відображення та опанування дійсністю. Таким чином, гіпнотичний транс знижує вербально-логічний, мовний потенціал людини. Ось чому гіпнотичний стан навряд чи може стимулювати розвиток вербально-логічного, свідомого компоненту мовної комунікації. Він може використовуватися для навіювання тих чи інших психофізіологічних установок, що однак підриває статус свідомості як волевиявляючого та цілепокладаючого початку людини. Таким чином, очевидно, використання гіпнозу гальмує розвиток дітей як особистостей. Хоча треба додати, що при інтенсивному (комунікативному) вивченні іноземної мови активізується саме права півкуля мозку людини, яка активна у гіпнотичному трансі ¹⁹⁴².

Перейдемо до розгляду *методу І. Давидової*. Цей метод, як і два наведених вище, є “психологічним”, “ірраціональним”. Однак його ефективність вельми перебільшена. Проаналізуємо даний метод. Він використовує інформацію, що записана на магнітофонній плівці та подається слухачам. Ця інформація розподіляється серед двох каналів: вербального (частота звука тут у межах вербальної частоти) та екстравербального (частота звука тут більше вербальної – понад 20 тис. герц). В межах вербального каналу інформація, яка пред'являється, приймається на рівні нормальних порогів відчуттів слухового аналізатора. В межах екстравербального каналу інформація, що подається, сприймається на рівні, близькому до надпорогових відчуттів та виступає через це у вигляді чинника, що сприяє вмиканню механізмів сугестії, навіювання. Тут діє правило: те, що сприймається критично, на рівні лівопівкульової рефлексії, не може виступати як навіювання. Те ж, що сприймається некритично, на рівні правої півкулі мозку людини, може поставати сугестивним фактором. Не є секретом, що звук, поданий з екстравербальною частотою, який не може нести вербальної (лівопівкульової) інформації, спричиняє сугестивний вплив на людину. У зв'язку з цим можна навести дані, які доводять, що інвертована 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 ¹⁹⁴³.

Таким чином, суть методу І. Давидової полягає в тому, що людині пред'являється інформація на двох рівнях: на вербальному, де вона сприймається лівою вербальною півкулею ¹⁹⁴⁴, та на рівні екстравербального, підсвідомого, де інформація сприймається головним чином правою півкулею, яка функціонує у площині підсвідомого ¹⁹⁴⁵. Відомо, що інформація, котра сприймається на рівні підсвідомості, виступає як сугестивний чинник, як “керівництво до дії”. Ось чому спеціальний високочастотний сигнал (“subliminal message”), котрий подається по екстравербальному каналу, 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 некритично, що сприяє його засвоєнню.

Незважаючи на те, що метод І. Давидової “адресується” нашій підсвідомості, він не завжди є ефективним засобом навчання, особливо тоді, коли використовується при навчанні дітей. Річ у тім, що діти, особливо молодші школярі, відрізняються станом нерозвиненості функціональної асиметрії півкуль головного мозку, тобто у них асиметрія свідомості та підсвідомості є вельми слабо вираженою. Ось чому метод І. Давидової, що активізує ресурси підсвідомості, виявляється неефективним щодо застосування до дітей. Але, з іншого боку, цей метод можна ефективно використовувати для навчання дорослих людей з високим індексом півкульової асиметрії. Треба додати, що існує багато методів, подібних до вищевказаного, наприклад “метод 25 кадру”, суть якого полягає у використанні сенсорних подразників для формування відповідних психологічних установок. Пояснити суть 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. Є докази того, що в стані транс, зокрема гіпнотичного, активною є переважно права півкуля. 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, як ми вже писали, що будь-яка інформація, яка сприймається і при цьому не усвідомлюється людиною, може виступати у ролі сугестора певного типу. Тонкі невольовані подразники здатні виступати у якості сугестивного фактора. 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

¹⁹⁴¹ Шерток Л. Гипноз. – М.: Медицина, 1992. – С. 24–63.

¹⁹⁴² Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–50.; Каструбин Э. М. Трансовые состояния и “поле смысла”. – М.: Изд. КСП, 1995.

¹⁹⁴³ Морозов В. П. Исследование способности человека к восприятию инверсированной во времени речи // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 61–68.

¹⁹⁴⁴ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М., Медицина, 1988.

¹⁹⁴⁵ Херсонский Б. Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 5–24.

за часом (мінімальна частота – 44100 зрізів на 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 чутливість.

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 декілька десятків коливань на 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, сприйманих будь-яким аналізатором почуттів.

Потрібно сказати, що “кадр-невидимка” може бути позбавлений зорової інформації, тобто бути абсолютно чорним. У такий спосіб може імітуватися світлове мигтіння на дискотеці, 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, спливаючи на її 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 припадками.

Відома й інша сугестивна відеотехнологія: на стандартний телевізійний сигнал може бути накладене нове зображення, наприклад, геометрична фігура, що біжить по екрані 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.

Взагалі, існують так звані трансів методик, які можуть бути застосовні в навчальному процесі. Вони передбачають використання декількох технологій, перша з яких пов'язана з недирижуваними формами гіпнозу, одним із засновників яких був М. Еріксон¹⁹⁴⁶. Ця методика передбачає формування трансу як за допомогою вставних повідомлень (сигналів), що не попадають у поле свідомості, так і за допомогою образного матеріалу, яким представляється, кодується пропонована інформація, що спрямована на досягнення відповідної психічної і соматичної корекції. Третім способом наведення трансу є техніка підстроювання НЛП¹⁹⁴⁷, що передбачає використання “якоря” – будь-якої дії, що не попадає в поле свідомого сприйняття і виявляє ефект умовнорефлекторного зв'язування нервово-психічних станів з “тригером” – дією, що може “включати”, генерувати цей стан через якийсь час за бажанням особи, що використовує “якор”. Інша техніка недирижуваних гіпнозу використовує перехідні фази психічного континуума, так звані моменти коливання уваги або взагалі – зміни будь-якого психічного стану. Дану перехідну фазу можна індукувати, тобто викликати навмисно, змінюючи лад навчальної активності учнів і студентів.

Сугестопедичний метод болгарського сугестолога Г. К. Лозанова. Сугестія (від лат. *suggestis* – 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)¹⁹⁴⁸.

Сугестопедичний метод був вельми популярним у нас та за кордоном. Однак цей метод незабаром зійшов нанівець. У пресі навіть з'явилися повідомлення, що метод Лозанова дискредитував себе. Виявилося, що багато людей, котрі брали участь в експериментах Г.К.Лозанова, через 5–10 років мов би почали страждати від різних фізіологічних порушень. Висловлювались думки, що метод сугесто-релаксаційного “занурення” порушує механізми психофізіологічної регуляції та гомеостазу. Спробуємо розібратися у цій проблемі.

Психологічна основа методу Г. К. Лозанова впливає з ефекту сенсорної депривації (“сенсорного голоду”), який достатньо вивчений психологічною наукою¹⁹⁴⁹. Відомо, що сенсорна депривація супроводжується емоційною лабільністю, відкритістю; спостерігається активізація процесів уявлення, з'являється потреба в аферентації, в зорових стимулах (що подібно до почуття голоду), а задоволення їх подібно до почуття насичення. Таким чином, можна констатувати, що “сенсорний голод” призводить до зниження порогів відчуттів, за цих умов інформація зовнішнього середовища починає бути вельми жаданою для організму. Тим більше, що найважливішою вимогою його функціонування є сенсорна інервація, що активізує та забезпечує процеси гомеостазу¹⁹⁵⁰.

Наріжним засобом, який використовує Г. К. Лозанов, є досягнення стану м'язової та ментальної релаксації, яка створює фізіологічні умови для “сенсорного голоду”, що розширює канал сприйняття та засвоєння вербальної інформації. Зрозуміло, що механізм саморегулювання організму прямо пов'язаний із впливом на нього сенсорно-вербальної інформації зовнішнього середовища, до якої організм виявляється особливо сприйнятливим саме в умовах сенсорної депривації, тобто у стані релаксації. Зрозуміло й те, що використання методу Г. К. Лозанова таїть в

¹⁹⁴⁶ Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном (Уроки гипноза). – М.: Класс, 1994. – 336 с.; Спаркс М. Начальные навыки эриксоновского гипноза. – Новосибирск: Имидж-контакт, 1991. – 80 с.; Воронеж, 1995. – 80 с.; Эриксон М. Мой голос останется с вами. – СПб., 1995. – 256 с.; Эриксон М., Росси Э. Человек из февраля М., Класс, 1995. – 256 с.

¹⁹⁴⁷ Андреас К., Андреас С. Измените свое мышление – и воспользуйтесь результатами. Новейшие субмодальные вмешательства НЛП. – СПб., 1994. – 237 с.; Ллойд Линда, Гриндер Майкл. Школьная магия. Исправление школьного конвеера. Серия “НЛП в педагогике”. – М., 1994. – 195 с.; Бендлер Р., Гриндер Дж. Структура магии. В 2-х томах. – СПб., 1993. – Т. 1. – 174 с.; т. 2. – 225 с.; Трансформация личности: нейрорлингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

¹⁹⁴⁸ Пальчевский, С. С. Сугестопедagogика / С. С. Пальчевский. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 10.

¹⁹⁴⁹ Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы сугестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МГПИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977.

¹⁹⁵⁰ Психологические проблемы космических полетов. – М., 1979. – С. 35.

собі можливість порушення механізмів саморегуляції людського організму. Однак даний факт не може дискредитувати сам метод. Очевидно, необхідно розробити методику відновлення та підтримки організмового гомеостазу під час та після використання методу "релаксаційного заглиблення", який має багато спільного з методом навчання у стані гіпнозу.

Зараз сугестопедія може вважатися однією із складових сугестопедагогіки, що є педагогічним напрямом, який з навчально-виховною метою цілеспрямовано використовує різноманітні засоби навіювання у різних станах свідомості¹⁹⁵¹. Сугестивна технологія передбачає навчання на основі механізму емоційного навіювання в стані, проміжному між сном та бадьорості, що вмикає стан надзапам'ятовування, котрий передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання). Реалізація цієї технології передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини. Слід сказати, що для людини, яка реалізує цю методику, повинна мати високий авторитет, широку обізнаність, видатні особисті якості, силу переконання, вміння формувати інфантилізацію, тобто стан довіри, коли учень повністю доручає себе викладачеві. Він має використовувати двоплановість при введенні навчального матеріалу, коли кожне слово, яке несе самостійне смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою тощо, що виявляє синергетичний ефект сплавлення вербального та невербального аспектів спілкування. Для учня ж важливою є віра в реалізацію навчальних завдань, позитивне емоційне підкріплення за рахунок естетичних і комфортних умов. При цьому сам процес має мати форму "занурення" в навчальну дисципліну та реалізуватися у процесі концентрованого вивчення матеріалу, коли щодня вивчається тільки одна навчальна дисципліна по 4-6 годин упродовж 2-3 місяців тощо¹⁹⁵².

У рамках сугестопедагогіки можна виділити напрями нижчого підпорядкування, кожний її яких певним чином зв'язаний із відповідним йому етапом розвитку сугестопедагогіки. Принципом, який визначає головні напрями сугестопедагогіки, є метод викладання нового навчального матеріалу, орієнтованого на довготривале запам'ятовування. Слід сказати, що основою такого методу є набір прийомів впливу на мнестичні можливості учнів: гіпнопедія – орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" у стані природного сну; ритмопедія – організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз; релаксопедія – прогресивна м'язова релаксація і аутогенне тренування; сугестопедія – цілеспрямовані сугестивні впливи у звичайному стані свідомості загальноновизнаним педагогічним інструментарієм.

Таким чином, сугестопедичне навчання, як вважається, завдяки позитивним емоціям та приємному переживанню на тлі відсутності втоми та ефекту відпочинку, поліпшує пам'ять і сприяє прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу, цей метод розкриває резерви цілісної особистості учня, має психопрофілактичний і психолікувальний ефекти.

Вважається, що сугестопедія постає глобальною системою, яка цілеспрямовано використовує як усвідомлювані, так і неусвідомлювані форми інформації, оскільки помітну роль у виявленні резервних можливостей особистості відіграють периферійні канали сприйняття, неусвідомлені реакції, мотиви, потреби, неусвідомлені автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності.

Слід додати, що велике значення в сугестопедичній технології має не тільки глобальний, всеохоплюючий підхід до учня, а й до навчального змісту. Тому можна, разом з Г.К.Лозановим, стверджувати, що в основі сугестопедичної технології лежить "глобалізація плюс естетизація". З одного боку – спрямованість на цілісну живу істоту, а з іншого – використання засобів мистецтва з метою розкриття резервів пам'яті учня. Що стосується навчального матеріалу, то його глобалізація завдяки так званим глобальним темам, є використання принципу блокової подачі матеріалу, що має позитивний ефект завдяки функціональному сполученню півкульових стратегій: вивчення глобальної теми передбачає, з одного боку, те, що учні отримують цілісне враження від матеріалу, який вони вивчили, а з іншого боку – одночасно дізнаються про деякі подробиці, конкретні часткові випадки, які згодом закріплюються, розширюються, інтегруються у загальний контекст нової та старої інформації.

Як пише автор емоційно-смислового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання І. Ю. Шехтер, гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія та ритмопедія – найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення іноземних мов, коли "відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми. Основою для всіх цих спроб є той прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості «сторожового пункту» уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та аутогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації"¹⁹⁵³.

І. В. Шувалова виокремлює низку позитивних сторін сугестопедії:

1. Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т. Павлова, І. Сеченова, А. Ухтомського, Н. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом «економічного принципу» (за І. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив в усвідомленому реєстрі свідомості, а й у неусвідомлених реєстрах, надпорогових.

2. Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

¹⁹⁵¹ Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка. - Р.: Рівненський державний гуманітарний університет, 2002. – 393 с.

¹⁹⁵² Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.

¹⁹⁵³ Шехтер І. Ю. Подход к обучению языку // Актуальные проблемы учебного процесса. – М.: Изд. МГУ, 1973. – С. 54–65.

3. Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мисленням і мовою; відкрите А. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л. Виготським; теорія психологічної установки Д. Узнадзе. Цілоком виправданим є твердження Г. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4. Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний «запас» у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє уміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5. Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6. Сугестопедія Г. Лозанова повертає до життя забуті колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введене у дидактику і методику навчання.

7. Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість¹⁹⁵⁴.

Отже, в основі сугестопедичної технології знаходяться три головних принципи: 1) принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації; 2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації; 3) принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

Важливим є перший принцип, який передбачає відчуття радості від навчання, психічну релаксацію і ненапружену концентрацію, оскільки сугестопедія вчить, що для концентрації уваги людині не потрібне психічне, а, навпаки, доцільний психічний спокій, стан розслабленості. Що ж стосується радості, то вона є обов'язковою умовою медитативного стану, який, як ми вже писали, сполучає функціональні можливості півкуль головного мозку людини, коли протилежні функції, такі як збудження та розслаблення, приходять до "загального знаменника". Тому визначається, що у сугестопедії важливою є психічна релаксація, яка передбачає поєднання концентрації з психічною релаксацією: з одного боку – психічне розслаблення, спокій, а з іншого – концентрація уваги, можливостей пам'яті. Таке поєднання протилежних психічних станів супроводжується розкриттям резервних глибин психіки людини. Такий стан називається станом концентративної психорелаксації. Згодом сугестопедія переростає в автосугестопедію, коли принципи сугестопедії починають використовуватися учнями самостійно.

Існує проблема бар'єрів навіювання. Традиційною є думка, що неможливо навіяти людині певний психологічний стан, занурити її в гіпноотичний транс, якщо вона не згодна на це.

З точки зору А. В. Ігнатенка, який є родоначальником нового напрямку у психологічній світовій практиці, названого *психоенергосугестією*¹⁹⁵⁵. Працювати зараз на вербальному рівні складно, оскільки лише третина людей відкриті вербальному навіюванню, а до інформації вербального типу сучасна людина ставиться критично, подумки аналізуючи його. Досліджуючи цю проблему, А. В. Ігнатенко дійшов висновку, що потрібні певні прийоми, які дозволять миттєво активізувати сугестивний канал, не залишаючи піддослідному часу на критичний аналіз ситуації. Ця методика, яка забезпечує вступ у рапорт (контакт) з сугестологом у переважній більшості людей була знайдена, що привело до розвитку психоенергосугестології, безсловесної форми впливу на психіку людини та на кожен соматичний її елемент (клітину, органи та системи тіла) з використанням біополів. Технологія впливу психоенергосугестії передбачає фокусування великого потоку психоенергії в зоні біоенергетичних центрів, які на Сході іменуються чакрами. Розроблена певна кількість способів та сценаріїв психоенергетичного впливу на психіку людини, один з яких передбачає відкриття сугестивного каналу із свідомого в сферу підсвідомого, коли людська свідомість неначе ззовні на некрітичному рівні сприймає процес навіювання як на вербальному, так і на невербальному рівнях.

Слід додати, що у разі, коли схема навіювання суперечить моральним установкам людини, миттєво вмикаються "охоронні центри" і "канал" перекривається. Ось чому психоенергетичний вплив вважається одним із найгуманніших форм впливу на людину, коли спостерігається розширення сфери свідомості та вихід на рівень надсвідомості, у стан "творчого екстазу". Психоенергосугестія пропонує таку технологію впливу на сферу підсвідомого, коли вхід у підсвідомість, "імплантація" інформації на свідомий рівень відбувається нібито зсередини, проникаючи в більш глибокі структури мозку. На відміну він гіпнозу, який передбачає маніпуляцію свідомістю та гальмування вольових проявів особистості, при психоенергосугестивному впливові, як засвідчують експерименти, має місце процес локального гальмування та активізація центрів підсвідомості, коли загальмовані зв'язки підірки і кори розгальмовуються, через що виявляються дивовижні психологічні феномени, один з яких виявляє синергетичне сплавлення двох протилежних станів – критичного (активного) та лабільного (пасивного). Людина починає поєднувати в одній особі саморегуляційний центр та пасивну істоту, відкриту внутрішньому впливові.

Г. К. Лозанов наводить десять видів неусвідомленої психічної активності, до яких відносить, крім постгіпноотичного навіювання, гіпнопедії, сновидіння 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 сновидіння 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 тощо¹⁹⁵⁶.

¹⁹⁵⁴ Шувалова И. В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова / И. В. Шувалова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 51.

¹⁹⁵⁵ Игнатенко А. В. Как стать феноменом. – К., 1991. – 124 с.; Игнатенко А. В., Годованец В. А. Азбука экстрасенса. – Луцк: Феномен, 1991. – 96 с.

¹⁹⁵⁶ Лозанов Г. К. Суггестология / Г. Лозанов. – София: Наука, 1971. – 346 с.

Звідси можна говорити про педагогічний напрям – сугестопедагогіку – 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*¹⁹⁵⁷.

Сугестопедична концепція навчання, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ ст., реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система виявляється сензитивною для дії певних, у тому числі й малих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія використовує фазові стани психіки. Під час сугестопедичного процесу навчання іноземним мовам дотримуються трьох основних принципів сугестопедії: принцип радості і ненапруженості, принцип єдності: "усвідомлюване – неусвідомлюване", "принцип взаємозв'язку сугестії". 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 відпочинку.

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.

При цьому принцип взаємозв'язку сугестії у навчальному процесі забезпечує правильні відносини між усіма учасниками педагогічного процесу¹⁹⁵⁸.

До сугестопедичних методів відноситься і **методика інфантелізації** (психологічно позитивний регрес у дитячий вік, що передбачає використання "інтонаційної коліски"). Як пише С. Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що, коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає "активним", примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі. Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантелізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантелізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування¹⁹⁵⁹.

Таким чином, сугестопедичне навчання націлене на формування необхідних умов для розвитку так званої творчої псевдопасивності, а вона, у свою чергу, ставши втіленням принципу псевдопасивності, ні в якому разі не залишається навчанням пасивному ставленню до навчального процесу, а навпаки, є виявом внутрішньої надактивності за умови економії енергії під час процесу запам'ятовування. Звідси випливає те, що для того, щоб учні не стомлювалися у процесі навчання, необхідно звільняти їх від зайвої, надлишкової для процесу запам'ятовування діяльності.

Засобами досягнення інфантелізації найчастіше є: 1) пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчального процесу; 2) утвердження авторитету викладача та відповідної методики; 3) створення спокійної доброзичливої атмосфери занять; 4) так звана рольова гра (суть якої полягає в тому, що кожний учасник навчальної групи отримує нове ім'я, відповідно до іноземної мови, яку він вивчає, і нову біографію; після цього створюються ігрові ситуації, які звільняють від антисугестивних бар'єрів і стимулюють спонтанний вияв можливостей особистості, що відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої).

Відтак, "інфантелізація допомагає розгорнути можливості афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається у дитячому віці. У дітей вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приємності, невимушеності, відсутності відчуття насильства. Учні не відчують себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності. Зростаючи спонтанно як відгук на підвищений авторитет або внаслідок використання різноманітних психологічних методів, інфантелізація дає можливість для дорослих учасників навчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятовування навчального матеріалу"¹⁹⁶⁰.

Відтак, сугестопедичні та інші синергетичні методи вивчення іноземних мов постають вельми актуальними та ефективними у сучасній педагогічній системі¹⁹⁶¹.

Зазначене вище дозволяє побудувати таблицю відповідності методів викладання іноземних мов окремим категоріальним блокам синергетичного підходу та психологічним феноменам та механізмам, які мають місце у рамках цих методів:

¹⁹⁵⁷ Методы интенсивного обучения иностранным языкам – М.: МГПУ, 1973. – 342 с. – С. 10-16.

¹⁹⁵⁸ Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – С. 10-16.

¹⁹⁵⁹ Пальчевский С. С. Сугестопедагогика. С. 63-65.

¹⁹⁶⁰ Пальчевский С. С. Сугестопедагогика. – С. 64.

¹⁹⁶¹ Мусійчук С. М. Головні аспекти використання синергетичного підходу до викладання іноземних мов у ВНЗ / С. М. Мусійчук // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. редактор) [та ін.]. – К., 2010. – Вип. 155. – Частина 2. – Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». – С. 61–67.

МЕТОДИЧНІ НАПРЯМКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	ПРИНЦИПИ СИНЕРГЕТИКИ	ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДПОВІДНОГО МЕТОДУ
<i>Сугестопедичні концепції навчання:</i> - релаксопедичні методи; - сугестокібернетичний інтегральний метод; - метод занурення; - метод гіпнопедії; - метод ритмопедії; - метод інфантилізації;	Нелінійність, відкритість психолого-педагогічних систем, їх самодетермінізм, стан нестійкості. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості, хаотичності психолого-педагогічних систем, їх біфуркаційність; імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ.	Механізми навіювання та реалізації фазових станів психіки (парадоксальна фаза – здатність реагувати на слабкі подразники), стан сензитивності людського організму (його відкритість специфічним сигналам зовнішнього середовища); механізми формування психологічних установок; механізми реалізації вольової саморегуляції
<i>Метод послідовного чергування циклів навчання</i>	Циклічність розвитку систем, природна самоорганізація, самодетермінованість психолого-педагогічних об'єктів.	Механізми нерівномірного, гетерохронного розвитку психічних процесів
<i>«Безмовний шлях», пошуково-творчий підхід</i>	Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості, хаотичності психолого-педагогічних систем, їх біфуркаційність; імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ	Механізм синестезії, формування внутрішньої мотивації навчальної діяльності; розвиток сенсорних (репрезентативних) систем
<i>Емоційно-смісловий метод</i>	Природна самоорганізація, самодетермінованість психолого-педагогічних об'єктів	Механізми імпрінтингу.
<i>Синергетичні (спільні, колективні) методи</i>	Природна самоорганізація, самодетермінованість психолого-педагогічних об'єктів, їх цілісність та атракторність	Механізми імпрінтингу та спільної (колективної) діяльності
<i>Геістальттеорія, геістальтосвіта</i>	Природна самоорганізація, самодетермінованість психолого-педагогічних об'єктів, синергетичний принцип «ціле більше частин».	Механізм реалізації фазових станів психіки людини; механізми сприйняття геістальту – спрямованість на цілісне засвоєння інформації.
<i>Метод комплексної подачі мовного матеріалу</i> (глобалізація, педагогічна інтеграція); метод «вербальної генералізації; опорних сигналів, метод повного фізичного реагування, акмелінгвістика	Цілісність педагогічних систем, їх природна самоорганізація	Психологічний механізм потенціювання, коли дія різних подразників підсилює один одного (вчення В. Рожнова про «потенціюючий синергізм свідомого і безсвідомого»)
<i>Методика чуттєвої підтримки; метод актуалізації правопівкульових механізмів сприйняття просодичних елементів мови; інтонаційна коліска; метод ейдетичної активації</i>	Природна самоорганізація, самодетермінованість психолого-педагогічних об'єктів, синергетичний принцип «ціле більше частин». Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості, хаотичності психолого-педагогічних систем, їх біфуркаційність; імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ	Психологічні закономірності, розкриті у концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини

Проведений аналіз дозволяє окреслити такі ресурси синергетичного підходу до викладання іноземних мов:

- синергетичний принцип системності передбачає побудову цілісної системи навчання іноземних мов у ВНЗ;
- принцип цілісності і інтегральності предметів і явищ вимагає використання принципу педагогічної інтеграції, впровадження міждисциплінарних зв'язків у процесі викладання іноземних мов використання ресурсів всіх навчальних предметів;
- принцип біфуркаційності і хаотичності процесів передбачає використання явища сензитивності, фазових станів психіки, технологій творчої навчальної діяльності, концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини;
- принцип самодетермінації педагогічної системи, взаємодія елементів педагогічної системи, тобто їх взаємне реципрокне посилення передбачає сумісного використання різних методів навчання іноземних мов;
- здатність педагогічної системи реагувати на надмалі сигнали зовнішнього середовища реалізує використання сугестопедичних технологій;
- відкритість системи зовнішньому середовищу передбачає використання засобів дистанційного навчання, діалоговий підхід до навчальної діяльності;
- неуврівноважена динаміка систем виявляє суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії всіх учасників навчального процесу виявляє суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії всіх учасників навчального процесу;
- атракторність педагогічних систем передбачає орієнтацію педагогічних систем на мету навчальної діяльності у школі, а також на мету професійної підготовки компетентного спеціаліста;
- принцип емерджентності, системної властивості цілого передбачає використання принципу "талант – синтез талантів", створення багатогранного стимульного соціально-педагогічного середовища.

4.16. РОЗВИТОК НЕЛІНІЙНОГО ПАРАДОКСАЛЬНО-ДІАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ – НАЙГОЛОВНІШИЙ ПРІОРИТЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИНЕРГЕТИКИ

Предмет аналізу – нелінійне парадоксально-діалектичне мислення – безпосередньо пов'язаний із *концепцією функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини (ФАМ)*, яку слід розглянути.

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 процесів¹⁹⁶².

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 асиметрії¹⁹⁶³.

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-смысловий 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-смысловому контекстах розуміння світу. ЛП – базис свідомого прояву людської психіки, що реалізує соціальні феномени волі та скепсису¹⁹⁶⁴.

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 гаму¹⁹⁶⁵.

6. Активність ПП реалізується у стані гіпнотичного трансу¹⁹⁶⁶, а ЛП – здійснює вольове зусилля¹⁹⁶⁷, коли ПП активна у фазі швидкого, а ЛП – повільного сну¹⁹⁶⁸.

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 синтезу¹⁹⁶⁹.

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 знаки¹⁹⁷⁰.

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"¹⁹⁷¹, коли збереження пам'ятного сліду на рівні другої сигнальної системи супроводжується послабленням його у першій сигнальній системі¹⁹⁷².

¹⁹⁶² Бочков Н.П. Генетические аспекты комплексного изучения человека / Н.П. Бочков // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 143–154.

¹⁹⁶³ Дубров А.П. Симметрия биоритмов и реактивности / А.П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с. – С. 109.

¹⁹⁶⁴ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.; Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В.Л. Деглин. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с.; Пучинская Л.М. Демоны правого полушария / Л.М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

¹⁹⁶⁵ 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.; 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.; 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.

¹⁹⁶⁶ Каструбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

¹⁹⁶⁷ Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.

¹⁹⁶⁸ Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е.А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. 44–138.; Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.

¹⁹⁶⁹ Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.; Роль среды и наследственность в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В.Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.; Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульviste. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

¹⁹⁷⁰ Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – С. 144–145.

¹⁹⁷¹ Robertson G. Neuropsychological Contributions to Theories of Part/Whole Organization / G. Robertson, R. Lamb // Cognitive Psychology. – 1991. – Vol. 23. – № 2. – P. 299–310.

¹⁹⁷² Ливанов М.Н. Пространственная организация процессов головного мозга / М.Н. Ливанов. – М.: Наука, 1978. – 238 с.

10. У парній роботі півкулі мозку функціонують асиметрично у часі: ПП – у теперішньому з опорою на минуле, ЛП – у теперішньому зі зверненістю до майбутнього часу¹⁹⁷³.

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 ЛП¹⁹⁷⁴.

12. Існують дві форми уваги – "початкова", що пов'язана з діяльністю лівої півкулі, та "продовження", що пов'язана з переважною активністю правої півкулі¹⁹⁷⁵.

13. ПП функціонує за принципом позитивного, а ЛП – негативного зворотного зв'язку.

14. Сучасна епістемологія визнає три форми досягнення буття: 1) чуттєву (ПП); 2) раціональну (ЛП); 3) медитативну¹⁹⁷⁶. 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 сутність¹⁹⁷⁷.

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) активації¹⁹⁷⁸.

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 (В.Л. Деглін), 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 людини¹⁹⁷⁹. На нейрофізіологічному рівні реалізується особливий механізм "замикання". Динаміка процесу "замикання" тимчасового зв'язку йде від асиметрії до симетрії та знову до асиметрії активності півкуль¹⁹⁸⁰. При цьому процесуальний аспект мислительної діяльності суб'єкта не зводиться до операціонального. Спостерігається перехід внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності¹⁹⁸¹.

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"¹⁹⁸².

16. Зовнішні біхевіорально-феноменологічні ознаки переважної активності тієї чи іншої півкулі та моменти їх взаємодії (синхронізації психофізіологічних процесів, що перебігають в обох півкулях) висвітлено в літературі з НЛП¹⁹⁸³. 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

¹⁹⁷³ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 140.

¹⁹⁷⁴ Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – С. 131.

¹⁹⁷⁵ 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.; Gevins A.S. Laterize Cognitive Processes and Electroencephalogram / A.S. Gevins, J.C. Doyle, R.C. Schaffer // Science, № 270, 1980. – P. 1006–1007.

¹⁹⁷⁶ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

¹⁹⁷⁷ Хеллер С. Монстры и волшебные палочки / С. Хеллер. – СПб.: Ювента, Ленато, 1994. – 252 с.; Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – С. 23–24.; Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

¹⁹⁷⁸ Пратусевич Ю.М. Системный анализ процесса мышления / Ю.М. Пратусевич, М.В. Сербиненко, Г.Н. Орбачевская. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 269.

¹⁹⁷⁹ Пратусевич Ю.М. Системный анализ процесса мышления. – С. 259.

¹⁹⁸⁰ 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.

¹⁹⁸¹ Брушлинский А.В. Проблема непрерывного-прерывного в науках о человеке / А. В. Брушлинский // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 73–81.; Шехтер М.С. К проблеме "свернутых" действий / М.С. Шехтер // Психологический журнал – 1995. – Т. 16. – 1995. – № 1. – С. 18–21.

¹⁹⁸² Свидерская Н.Е. Синхронная электрическая активность мозга и психические процессы / Н.Е. Свидерская. – М.: Наука, 1985. – 155 с. – С. 136.

¹⁹⁸³ Хеллер С. Монстры и волшебные палочки / С. Хеллер. – СПб.: Ювента, Ленато, 1994. – 252 с. – С. 135–155.

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"¹⁹⁸⁴.

Отже, розглядаючи *мислення як одну із освітніх цілей 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 мислення¹⁹⁸⁵. Так, можна говорити про *наочно-дійове, наочно-образне, вербально-логічне* мислення (які формують етапи розвитку мислення в онто- та філогенезі)¹⁹⁸⁶. Можна також відзначити теоретичне¹⁹⁸⁷ та практичне мислення¹⁹⁸⁸. Мислення також диференціюється як: інтуїтивне і аналітичне, реалістичне і аутичне, продуктивне і репродуктивне, мимовільне і довільне¹⁹⁸⁹.

Відтак, як засвідчує аналіз наукових джерел, *мислення актуалізується у процесі вирішення проблеми*, проблемної ситуації, 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.¹⁹⁹⁰. На думку Г.К. Селівка, *мислення* є процесами

¹⁹⁸⁴ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 118.

¹⁹⁸⁵ Библер В. С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.; Блонский П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.; Блум Ф. Мозг, разум и поведение: Пер. с англ. / Ф. Блум, А. Лейзерзон, Л. Хофтседтер. – М.: Мир, 1988. – 248 с.; 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.; Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.; Брушлинский А.В. Проблема непрерывного-прерывного в науках о человеке / А.В. Брушлинский // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 73–81.; Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: РАН. Ин-т психологи, 1994. – 109 с.; Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 392 с.; Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.; Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.; Гурова Л.Л. Психология мышления / Л.Л. Гурова. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.; 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.; Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления. Сб. переводов под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1965. – С. 86–234.; Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 375 с.; 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.; 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.; 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.; Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.; Кашапов М. Психология педагогического мышления / Б.М. Кашапов. – СПб.: Алетей, 2000. – 463 с.; Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов. – Ярославль, 1992. – 83 с.; Кашапов М.М. Типы профессионального решения педагогических проблемных ситуаций / М.М. Кашапов // Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя. – Ярославль, 1989. – С. 35–42.; Крушинский А.А. Логика "И цзина": Дедукция в Древнем Китае / А.А. Крушинский. – М.: Вост. лит., 1999. – 176 с.; 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.; Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе / В.В. Мултановский. – М.: Просвещение, 1977. – 168 с.; Ниренберг Д.И. Искусство творческого мышления / Пер. с англ. / Д.И. Ниренберг. – Минск.: Попурри, 1996. – 240 с.; Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.; 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.; Пойя Д. Как решать задачу / Д. Пойя. – М.: ГУПИ, 1961. – 208 с.; Пойя Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойя. – М.: Наука, 1975. – 464 с.; Пойя Д. Математическое открытие / Д. Пойя. – М.: Наука, 1976. – 448 с.; Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 279 с.; Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества / Я.А. Пономарев // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 370–378.; Пономарев Я.С. Фазы творческого процесса / Я.А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 3–18.; Ракитов А.И. Анатомия научного знания / А.И. Ракитов. – М.: Наука, 1969. – 206 с.; Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.; Столяров А.М. Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления / А.М. Столяров. – М.: ВНИИПИ, 1988. – 236 с.; Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.; Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 304 с.; Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1977. – 206 с.; 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.

¹⁹⁸⁶ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.; Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 304 с.

¹⁹⁸⁷ Монозон И. Основы педагогических знаний / И. Монозон. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.; Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я.Скалкова. – пер. с чеш. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.; Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 279 с.

¹⁹⁸⁸ Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.; т. 2. – 360 с.

¹⁹⁸⁹ Тихомиров О. К. Психология мышления. – С. 8-10.

¹⁹⁹⁰ Тихомиров О. К. Психология мышления. – С. 251.

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, традукція, 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)¹⁹⁹¹.

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 трансу, 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 координати між будь-якими протилежностями, за Ю.О. Урманцевим, які він використовує у якості чотирьох світоглядних "перевалів" 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 синергійний сплав.

У філософії цей процес можна зіставити з діалектичною схемою О.Ф. Лосева:

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**"¹⁹⁹².

Нова синергетична парадигма освіти, яку ми розробляємо, таким чином, спрямовує освітній процес на формування **нелінійного 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 потенціюючи один одного.

Отже, що ж це за мислення, яке іншими словами можна ще визначити і як **надсвідоме інтегрально-синтетичне нелінійне парадоксально-діалектичне 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 одного¹⁹⁹³. Тут доречно навести визначення "Істини як єдності протилежностей" (С.Б. Церетелі¹⁹⁹⁴). 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

¹⁹⁹¹ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – С. 27.

¹⁹⁹² Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Станіславський К.С. Работа актора над собой / К.С. Станіславський. – М.: Искусство, 1951. – 668 с.

¹⁹⁹³ Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.; Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

¹⁹⁹⁴ Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

до невизначеності та здатність обробляти суперечливу (парадоксальну) інформацію; наявність внутрішнього джерела оцінки; здатність до непередбаченої гри логічними концептами¹⁹⁹⁵.

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. Щетинін¹⁹⁹⁶.

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.).

Зазначений тип мислення реалізується у контексті *синтезу науки і релігії*. 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"¹⁹⁹⁷.

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, який 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. 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"¹⁹⁹⁸. 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 подібні¹⁹⁹⁹, тобто світ як в першому, так і другому випадку постає як єдиний інтегральний комплекс²⁰⁰⁰, коли "Всесвіт являє собою нерозчленоване ціле, частини якого переплітаються і зливаються одна з одною і жодна з них не є більш фундаментальною, ніж інші, таким чином, що властивості одної частини визначаються властивостями всіх інших"²⁰⁰¹, коли елементарна частка, у свою чергу, виявляється такою, яка складається з усіх інших

¹⁹⁹⁵ Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

¹⁹⁹⁶ Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.; т. 2. – 360 с.; Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

¹⁹⁹⁷ Владимиров Ю.С. Метафизика / Ю.С. Владимиров. – М.: Изд-во "Лаборатория базовых знаний", 2009. – 568 с. – С. 6-7.

¹⁹⁹⁸ Див.: Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с. – С. 31.

¹⁹⁹⁹ Капра Ф. Дао физики. – С. 35.

²⁰⁰⁰ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – 176 с.

²⁰⁰¹ Капра Ф. Дао физики. – С. 266.

елементарних часток²⁰⁰². 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"²⁰⁰³. 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". Й ще: "будь зігнутим, і ти залишишся прямим; Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим"²⁰⁰⁴.

Ф. Капра вважає, що існує фундаментальна гармонія між духом Східної мудрості і Західної науки, 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 наукової парадигми вважається органічна вписаність містичного мислення у філософські підстави теорій сучасної науки²⁰⁰⁵. 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 (відомий фізик-теоретик, творець терміна "чорна дірка"), розглядаючи різні сигнатури ідеальної сферичної моделі Вселеної як функції часу, родить висновок, що старе слово "спостерігач" необхідно замінити словом "учасник"²⁰⁰⁶. 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 (імпліцитного) 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 "будь-яке мислення включає, крім маніпуляцій знаками і символами, топографічний компонент"²⁰⁰⁷; 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 логіка²⁰⁰⁸, яка може бути зрозуміла при звертанні до п-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 "холоруку" приходимо в кінцевому рахунку до Вищої свідомості. Ця духовна сутність "лежить поза мовою, і ми можемо найкраще охопити неї за допомогою метафор"²⁰⁰⁹.

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.

Отже, зазначені моделі Всесвіту, у якому людина є співучасник (*антропний космологічний принцип*), ведуть до тез про неможливість провести розходження між внутрішнім і зовнішнім, суб'єктом і

²⁰⁰² Марков М.А. О природе материи / М.А. Марков. – М.: Наука, 1976. – 216 с. – С. 140.

²⁰⁰³ Fung Yu-lan. A Short History of Chinese Philosophy / Yu-lan Fung. – N. Y.: Macmillan, 1958. – P. 112.

²⁰⁰⁴ Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36.

²⁰⁰⁵ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с. – С. 210–220.

²⁰⁰⁶ Wheeler J.A. Assessment of the Everett's "Relative State" Formulation of Quantum Theory / J.A. Wheeler // Rev. Mod. Phys. 1957. – Vol. 29. – № 3. – P. 34–46.

²⁰⁰⁷ Прибрам К. Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.; Pribram K. The brain / K. Pribram // Millinnium. – Los Angeles: J. I. Tarcher Inc., 1981. – P. 91–104.

²⁰⁰⁸ Vails S. The Metaphors of Consciousness / S. Vails, R. Esckartsberg. – N. Y., 1981. – P. 124–137.

²⁰⁰⁹ Vails S. The Metaphors of Consciousness. – P. 124.

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. Нейрологографічна концепція К. Прибрама, голокосмічна парадигма Д. Бома інтерпретуються як сучасний еквівалент Брахмана Веданти й Упанишад, Пуруши і Праkritи санх'я-йогі, Дхарми буддизму, Дао даосизму, Єдиного Платона і Плотина, Природи Спінози²⁰¹⁰.

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 сутрі²⁰¹¹, 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 недуальності 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 світобачення.

Слід відмітити, що в християнстві ми також зустрічаємо потребу розвитку парадоксального мислення, яка витікає з рефлексії парадоксальної таємності природи Вищої реальності. Як пише О.Клеман, у Божові міститься "невичерпне парадоксальне таїнство"²⁰¹².

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". 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 сьогоденні". 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 витоків 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 глузду²⁰¹³. 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,

²⁰¹⁰ Vails S. The Metaphors of Consciousness.

²⁰¹¹ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

²⁰¹² Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с. – С. 250, 330.

²⁰¹³ Бычко И.В. Познание и свобода / И.В. Бычко. – М.: Политиздат, 1969. – 215 с.

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”²⁰¹⁴.

Поява нової наукової парадигми була викликана цілим рядом наукових відкриттів, що не укладалися 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 проекціями 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”²⁰¹⁵.

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 [Гегель, ПСС, 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”²⁰¹⁶, а логіка як наука з класичної двозначної перетворюється на тризначну

²⁰¹⁴ Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с. – С. 24.

²⁰¹⁵ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты. – С. 47–69.

²⁰¹⁶ Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

(багатозначну), що дає підстави для постулювання тризначної культури та філософії²⁰¹⁷, а також для "закона виключного четвертого"²⁰¹⁸.

Парадоксальний аспект логік втілюється у неklasичних (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, Демокріт, 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.

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 релігії та філософії показують, що Думаючий може вважати себе смертним, безсмертним, одночасно смертним та безсмертним (реінкарнація) чи навіть неіснуючим (буддизм)"²⁰¹⁹.

Відтак, знання у межах мовних кодів може виражатися не лише у логіко-антиномічній (дуалістичній), але у цілісно-несуперечливій й парадоксальній формі, коли, наприклад причина не передуює наслідкові, а йде після нього, коли наслідок народжує причину. Цілісну причинність можна визначити як парадоксальну тому, що з точки зору класичного детермінізму картина світу, яка будується на засадах циклопричинності, виявляється саме парадоксальною, але ця парадоксальність дозволяє упорядкувати світ, наповнити його доцільністю, зробити його гармонійною, сенсогенною сутністю, побудувати таку систему знань, у межах котрої все розуміється як абсолютно взаємно узгоджене, пов'язане, скоординоване, доцільне, а світ виявляється універсумом, сповненим смыслом, де сполучаються фактичне та моральне, природне та штучне, належне та дійсне, потенційне та актуальне, негативне та позитивне, сакральне та профанічне.

Парадоксальне мислення співвідноситься з *epoché* (від грецьк. – зупинка, припинення, утримання від судження) – філософське поняття в античному скептицизмі, що, за Секстом Емпіриком, позначає такий стан розуму, при якому ми нічого не заперечуємо і нічого не стверджуємо.

Зазначимо, що парадоксальне діалектичне мислення передбачає також розвиток *латерального і паралельного мислення* (Едвард де Боно). Традиційний метод мислення за допомогою традиційної логіки ("мислення розпізнавання") є корисним для людства в деяких сферах (таких, як наука і технологія), але досить недосконалим в інших, де потрібна здатність генерувати ідеї, формулювати гіпотези. Латеральне і паралельне мислення не є обмеженим, тому воно виявляється більш ефективним, оскільки базується на творчому ідейному мисленні. Можна говорити про такі особливості латерального мислення: латеральне мислення є ідейною творчістю; між гумором і латеральним мисленням існує тісний системний зв'язок; для розуміння латерального мислення філософський аналітичний та психологічний описовий підходи є недоцільними; доцільним є розуміння основної системної поведінки мозку²⁰²⁰.

Переходячи до наступного рівня узагальнення у рамках проблемної сфери нашого дослідження, парадоксальний тип мислення можемо назвати **фрактально-голограмним трансформувальним парадоксальним мисленням**²⁰²¹. Розглянемо його особливості.

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, несилової не причинної кореляції квантово-фотонних об'єктів, що ілюструються парадоксом "Ейнштейна-Подольського-Розена").

²⁰¹⁷ Янков М. Материя и информация / М. Янков. – М.: Прогресс, 1979. – 336 с.

²⁰¹⁸ 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.

²⁰¹⁹ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с. – С. 26.

²⁰²⁰ Де Боно Э. Почему мы такие тупые? / Эдвард де Боно. – СПб: Питер, 2009. – 128 с.

²⁰²¹ Шабетник В.Д. Фрактальная физика. Наука о мироздании / В.Д. Шабетник. – М.:Тибр, 2000. – 416 с.

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 незліченними коштовним камінням 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"²⁰²².

На рівні **квантової теорії і практики** голографічність Усесвіту знаходить вагомі теоретико-експериментальні підстави. Тут можна говорити про гіпотезу "одномоментності" Фейнмана, коли процеси, що тісно пов'язані один із одним, симультанно (одномоментним чином) відбуваються на різних рівнях організації Всесвіту, що виявляє його голограмність. У технологічному сенсі голограма є тривимірною фотографією, зробленою за допомогою лазера. Щоб виготовити голограму, перш за все фотографований предмет повинен бути освітлений світлом лазера; тоді другий лазерний промінь, складаючись з відбитим світлом від предмету, дає інтерференційну картину, яка може бути зафіксована на плівці. Готовий знімок виглядає як безглузде чергування світлих і темних ліній. Але як тільки ми освітлюємо предмет іншим лазерним променем, як з'являється тривимірне його зображення. Тривимірність – не єдина чудова властивість, властива голограмі. Якщо голограму із зображенням троянди розрізати навпіл і освітити лазером, кожна половина міститиме ціле зображення тієї ж самої троянди такого самого розміру. Якщо ж продовжувати розрізати голограму на дрібніші шматочки, на кожному з них ми знов виявимо зображення всього об'єкта в цілому. На відміну від звичайної фотографії, кожна ділянка голограми містить інформацію про весь предмет, але з пропорційно відповідним зменшенням чіткості та інформативності.

Принцип голограми "все у всьому" дозволяє нам принципово по-новому підійти до питання організованості і впорядкованості Всесвіту. Впродовж майже всієї своєї історії західна наука розвивалася з ідеєю про те, що найкращий спосіб зрозуміти фізичний феномен, це розітнути його і вивчити складові частини. Голограма показала нам, що деякі речі у Всесвіті не піддаються дослідженню таким чином. Якщо ми розтинатимемо дещо, влаштоване голографічно, ми не одержимо окремих відмінних від цілого частин, з яких воно складається, а одержимо те ж саме.

Відповідно до цього, фізичні частки Всесвіту, як писав Д. Бом, не є окремими сутностями, але гранями більш глибокої єдності, яке у кінцевому підсумку – голографічне і невидиме. Тут все рефлектується і взаємно проникає у все; і хоча людській натурі властиво все розділяти, розчленовувати всі явища природи, ця пізнавальна процедура є штучною, і природа зрештою постає безрозривною неперервною павутиною (на Сході – це "*танець Шиви*"). У голографічному світі навіть час і простір не можуть бути взяті за основу, тому що така характеристика мікро- і макрооб'єктів, як положення (локальність), не має сенсу у Всесвіті, де ніщо насправді не відокремлене одне від одного; час і тривимірний простір слід, за таким підходом, вважати не більше ніж проекціями. На цьому, глибокому рівні реальність подібна до суперголограми, в якій минуле, сьогодення і майбутнє існують одночасно. Це означає, що за допомогою відповідного інструментарію може з'явитися можливість проникнути вглибину цієї суперголограми і витягнути картини давно забутого минулого.

²⁰²² Suzuki D.T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze) / D.T. Suzuki. – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.; Капра Ф. Дао фізики. – С. 267.

Суттєво, що до властивостей голограм додалася ще одна вражаюча якість – *величезна щільність запису*: просто змінюючи кут, під яким лазери освітлюють фотоплівку, можна записати багато різних зображень на тій же поверхні, коли один квадратний сантиметр плівки здатний зберігати до 10 мільярдів біт інформації. При цьому людський мозок теж володіє властивістю голографічності, і тому він пов'язаний з голографічністю Всесвіту.

Голографічний підхід можна також вважати й імовірнісним, коли Всесвіт складається із імовірнісних хвиль, які здатні схлопуватися завдяки спогляданню "Спостерігача".

На рівні **біологічних об'єктів** принцип голографічності знаходить втілення у теорії морфогенетичного (морфічного) резонансу, яку обґрунтував Р. Шелдрейк, який досліджує аномалії біологічних систем, що дозволило йому розробити "гіпотезу формоутворювальної причинності", відповідно до якої форми систем, що самоорганізуються, визначаються морфічними полями. Морфічні поля задають форму атомам, молекулам, кристалам, органелі, кліткам, тканинам, органам, організмам, суспільствам, екосистемам, планетарним системам, зоряним системам, галактикам – іншими словами, вони задають форму системам будь-якої складності і слугують основою цілісності, яку ми спостерігаємо в природі і яка є дещо більшим, ніж просто сума складових її частин (у синергетиці це – система властивість цілого). Спілкуючись з Д. Бомом, Р. Шелдрейк відмітив, що деякі явища, які він описував в теорії морфічного резонансу і формоутворювальної причинності, очевидно, можуть бути описані квантовою теорією в термінах нелокального зв'язку; подальші бесіди про нелокальність в квантовій фізиці привели Р. Шелдрейка до думки про можливість створення нової теоретичної структури, в якій були б інтегровані і квантова нелокальність, і морфічні поля. Суттєво, що російський учений-біолог П.П. Гаряєв стверджує: ДНК (у її сучасному науковому розумінні, як комбінації нуклеотидів) тільки на 2 % бере участь у створенні людини, а інші 98 % несуть якраз "нефізичні" поля: це інформація і програми управління формогенезом і розвитком всього майбутнього організму.

Відтак, морфічні поля можна уявити собі як шаблони або кальки: якщо накласти їх на квантові явища (випадкові за своєю природою), морфічні поля вплинуть на ці явища, підпорядковувавши їх вищому порядку; вони подібні до "невидимої руки", вказуючої, яке з безлічі можливих (ймовірних) властивостей повинне реалізуватися у фізичному світі.

Зазначене вище було доведено експериментально. Так, Цзян Каньчжень ще у 80-ті роки ХХ ст. створив установку, яка завдяки електро-магнітному резонансу "прочитує" інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт. У одному з експериментів він діяв електромагнітним полем дині на проросле насіння огірків. Зеленці, що вирости, мали смак донора – дині, а біохімічний аналіз показав, що в ДНК відбулися відповідні зміни, які передавалися з покоління в покоління. У іншому досвіді ЕМ-полем арахісу обробили паростки соняшнику. Після цього у нього змінилася форма насіння, і їм частково передалися вкусові якості арахісу. Далі вчений робить крок – від рослин переходить до тварин. При цьому методика залишається тою ж самою. Спершу Каньчжен обробив біоелектромагнітним полем качки 500 курячих яєць. Вилупилося 480 курчат, у яких були зафіксовані наступні зміни: у 25 відсотків на лапках з'явилися перетинки; у 80 – була плоска качина форма голови; у 90 – змінилося розташування очей. Загалом. Подібним чином було отримано курчата, покриті шерстю та інші незвичайні феномени ²⁰²³.

Інший дослідник, Н.Л. Лупічев, описав експерименти на одноклітинних організмах (бактеріях, лімфоцитах) які об'єктивно доводять, що хімічні речовини діють на біологічні об'єкти не тільки при молекулярному контакті, але і дистанційно (гомеопатія). Суть експериментів полягає в наступному: у пробірку з суспензією одноклітинних організмів поміщається запаяна ампула з речовиною, дія якої на клітки відома. Через 30 хв. після інкубації в термостаті досліджуються біохімічні властивості кліток, і проводяться порівняння з контрольними зразками, що є суспензією кліток в іншій пробірці з поміщеною в неї порожньою ампулою, а також суспензія кліток з безпосередньо доданою в неї речовиною. Експерименти засвідчили, що дія може здійснюватися на відстані і за допомогою антен. Для цього суспензію кліток і активну речовину поміщали в окремі пробірки, а потім в кожну з них поміщали акупунктурну голку як антену. Контрольними служили зразки без антен, зразки з безпосередньо доданою речовиною, а також зразки з антенами в екрануючих камерах з різних матеріалів ²⁰²⁴.

У зв'язку з цим слід зазначити, що російськими науковцями під керівництвом академіком В. П. Казначеева було зроблено відкриття, яке полягає в тому, що в білково-нуклеїновому просторі живих клітин нашого організму співіснує польова (хвильова) організація життя, яка може мігрувати з організму в організм і пересуватися усередині організму. Це так звані *голографічні солітони*, що мають форму вихрових структур, які можуть переміщатися в будь-яких рідких середовищах організму, перекриваючи канали управління і обміну енергією, інформацією, речовиною. Одержані експериментальні матеріали, за

²⁰²³ Jiang Kanzhen. 1981. The method to change organism's heredity's and the device to transmit iological information. Soviet Union Patent № 1828665; <http://re-tech.narod.ru/homo/gen/chkanchn.htm>

²⁰²⁴ Лупічев Н.Л. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия / Н.Л. Лупичев. – М.: Ириус, 1990. – 124 с.

свідченням В.П. Казначеева, настільки серйозні, що стосуються всього сучасного природознавства, всього корпусу сучасних релігій²⁰²⁵.

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).

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. Юнга²⁰²⁶, 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 змігаються у часі з однією або більше зовнішніми подіями, які сприймаються як глибоко значущі паралелі стану душі індивіда в даний момент". Зазначені випадки були згруповані К. Юнгом у три групи²⁰²⁷.

1. Збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, яка відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними. Наведемо приклад²⁰²⁸. 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 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,

²⁰²⁵ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.; 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.; Казначеев В. П. Вероятные пути эволюции интеллектуальной формы живой субстанции. Доклад на Всемирном Конгрессе Духовного Согласия в г. Алма-Ате // Вестник общества друзей Е. Блаватской, вып. IV., М., 1993.

²⁰²⁶ Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М.Руткевича / К.Г. Юнг. – М., 1991. – 304 с.; Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философии / К.Г. Юнг. – М.: Медиум, 1994. – 255 с.; Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души: Пер. с нем. / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 336 с.

²⁰²⁷ Гиндлис Н.Л. К. Юнг про "принцип синхронности" / Н.Л. Гиндлис // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 290–293.

²⁰²⁸ Уилсон А.Р. Квантовая психология / А.Р. Уилсон. – К.: Янус, 1999. – 224 с. – С. 117.

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 Фонжібію, 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. 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. Юнга, 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 "психічним рівнем", який міститься під колективним безсвідомим, там, де свідомість та матерія ще неподільні і не диференціюються – у "квантовій піні", з якої ієрархічно виникає матерія²⁰²⁹.

Відтак, фрактальне мислення має наукову основу, оскільки особливості Всесвіту відображаються в поняттях ізотропності, самоузгодженості, простоти, дозволяючи говорити про Всесвіт як єдине ціле²⁰³⁰.

Розглянемо деякі ґносеологічні 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*", "*Трансерфінг*" та ін.).

Це мислення на рівні ґносеології 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"²⁰³¹, 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 себе²⁰³².

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.

²⁰²⁹ Уилсон А.Р. Квантовая психология. – С. 156.

²⁰³⁰ Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы / П. Девис. – М.: Мир, 1989. – 272 с. – С. 229.

²⁰³¹ Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8–12. – С. 7.

²⁰³² Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании. – С. 8–12.; Двойрин Г.Б. Единая голографическая информационная теория Вселенной. Научная религия / Г.Б. Двойрин. – СПб.: ИНТАН, 1997. – 252 с.; Данченко В.А. К вопросу о конструктивном знании / В.А. Данченко // Вопросы саморазвития человека (междисциплинарный теоретико-методологический сборник). Вып. 1. – 1989. – С. 6–10.; Чистяков А.В. Философско-методологические основания конструктивной психологии / А.В. Чистяков // Вопросы саморазвития человека (междисциплинарный теоретико-методологический сборник). Вып. 1. – 1989. – С. 3–5.

Цей висновок дозволяє концептуалізувати **новий гносеологічний постулат**, який впливає 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 людини.

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, 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 "Третє" знаходить теоретичну інтерпретацію в площині принципу доповнювальності Н. Бора, який концептуалізує нерозривну єдність двох відносно протилежних видів матерії – речовини і поля²⁰³³, які, будучи протилежностями, співвідносяться В.С. Біблером з категоріями буття і небуття²⁰³⁴ і інтегруються в дещо третьому, в деякій "Вищій" реальності, що є, як вважав Д. Бом, ні матерією, ані свідомістю у чистому вигляді²⁰³⁵. Це "третє" співвідноситься з категорією "цілого" (у ньому синтезуються єдине і множинне – А.Ф. Лосев²⁰³⁶), яке займає видатне місце у сфері концептуальних побудов, що пояснюють суть живого і механізми його розвитку²⁰³⁷ та реалізується на рівні змінених, психодлічних станів психіки. Як пише С. Гроф, важливою характеристикою психоделічних станів є трансценденція різниці між матерією, енергією і свідомістю, 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 воєдино"²⁰³⁸.

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 (світовідчування, світобачення, світогляду)²⁰³⁹, 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. Франкла²⁰⁴⁰. Тому в "Істинній

²⁰³³ Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах / Н. Бор. – М.: Наука, 1970. – Т. 1. – 583 с.; т. 2. – 675 с.

²⁰³⁴ Библер В. С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с. – С. 181-182.

²⁰³⁵ Бор Н. Избранные научные труды в 2-х томах; Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 70.

²⁰³⁶ Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с. – С. 19-22.

²⁰³⁷ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.

²⁰³⁸ 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. – P. 13.

²⁰³⁹ Лукьянец В.С. Постмодернистское мышление – мышление XXI века? / В.С. Лук'янец // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239-257.

²⁰⁴⁰ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 75-77.

реальності" (де знімаються суперечності між матеріальним і ідеальним – Гегель) ідеальне має властивості матеріального (і є матеріальним), а матеріальне – ідеального. Як писав Рамта, "всі говорять, що свідомість первинна, а матерія вторинна; але це є дуалістичним поглядом на реальність; але ми знаємо, що для того, щоб згорнути час і простір і мандрувати в інші галактики, слід бачити свідомість як матерію".

Істинну реальність можна співвіднести з фізичним вакуумом – "особливою формою матерії, що не є речовинною 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 торсійних 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" ²⁰⁴¹. При цьому Глобальна Свідомість характеризується як активний початок світу, здатний на нього впливати ("трансюрфінг реальності" ²⁰⁴²). 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**" ²⁰⁴³.

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 сьому 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 отримаємо чотири варіанти сполучень: АВ, АС, ВС, АВС. Всього наявних є сім способів: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС ²⁰⁴⁴. 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 вибірці 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 ²⁰⁴⁵. 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).

²⁰⁴¹ Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – С.

5.

²⁰⁴² Зеланд В. Трансерфинг реальности. Обратная связь. Часть 2. / В. Зеланд. – М., 2008. – 352 с.

²⁰⁴³ Дубров А.П. Когнитивная психофизика. – С. 5-6.

²⁰⁴⁴ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

²⁰⁴⁵ Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с. – С. 248-249.; Hadot Pierre Exercices spirituels et philosophie antique // Etudes augustinienes, 1981.; Lee J.A. A typology of styles of loving / J.A. Lee // Personality and Social Psychology. Bull., 1977, vol. 3. – P. 173–182.

ЄДНІСТЬ ЛОГІКО-ДІАЛЕКТИЧНОГО ТА ІНТУЇТИВНО-БОГОДУХОВЕННОГО АСПЕКТІВ БУТТЯ

Логіко-діалектичний аспект мислення (Гегель)	Інтуїтивно-богодуховенний аспект мислення, даний через Євангелія
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 тріадні схеми утворюються через трансформацію й аналіз базових буттєвих дихотомій, які також виражають сутність фрактально-голограмного трансформувального мислення:

БАЗОВА СХЕМА БУТТЄВИХ ДИХОТОМІЙ

АСПЕКТИ РЕАЛЬНОСТІ	"ПРАВИЙ" РЯД РЕАЛЬНОСТІ	"ЛІВІЙ" РЯД РЕАЛЬНОСТІ
УСЕСВІТ	ЕНЕРГО-ПОЛЬОВИЙ КОНТИНУАЛЬНИЙ АСПЕКТ УСЕСВІТУ	РЕЧОВИННО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ ДИСКРЕТНО-ЛІНІЙНИЙ АСПЕКТ УСЕСВІТУ
	Енергія	Інформація
	Єдине	Множинне
	Світло	Темрява
	Схід	Захід
	Просте, холістичне	Складне, атомарно-дискретне
	Внутрішнє	Зовнішнє
	Циклічний тип детермінації	Лінійний (класичний) тип детермінації
	Ідеальне	Матеріальне
	Креаціонізм	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 вагомим 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
	Потреба регуляції 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 суттєвому 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	Знаннєвоцентрична, профанно-технологічна життєва позиція
	Спонтанне, щире, 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
	<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 ²⁰⁴⁶ (коли емоція виявляється аксіологічною сутністю ²⁰⁴⁷), а ліва півкуля, що “регулює” однозначно-теоретичний контекст світорозуміння, пов'язана з фактологічним боком реальності.	
	Альтруїстична позиція	Егоцентрична позиція

Відзначимо, 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 кривій, 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.

Сутність фрактального мислення у контексті проявів людського “Я” можна проілюструвати словами Е. Мітчела, який писав, що у моменти його космічного прозріння границі “Я” зникають і з'ясовується, що “Я” присутнє у всьому, всюди і завжди.

Фрактальне мислення реалізується як цілісна категорія, в якій поєднується актуальне і потенційне, буття та небуття. Характер взаємовідносин між останніми у контексті мислительних процесів можна проілюструвати міркуваннями В.С. Стьопіна (*“Вопросы философии”, 2010, № 8, с. 67-68*), де прослідковується розуміння зазначених категорій у західних та східних культурах. Але якщо порівняти розуміння цих категорій, в даосистській традиції Стародавнього Китаю і в традиції античного поліса, то виявляються різкі розбіжності. Стародавні греки на рівні буденної свідомості сприймали буття в звичному для нас сенсі, коли воно розумілося як все те, що існує, а небуття – це відсутність буття. У стародавніх китайців було інше розуміння: небуття – це вся повнота буття. Буття (“ю”) і

²⁰⁴⁶ Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К.: Политиздат, 1987. – 137 с. – С. 48-49.

²⁰⁴⁷ Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.; Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.

відсутність буття ("у") тлумачилися як наявне і ненаявне буття. У "*Дао де цзіні*" стверджувалося, що навколишній людину наочний світ ("десять тисяч речей Піднебесної") народжується в "ю", але "ю" народжується в "у" (небутті). Небуття постає як потенційно можливе буття, як ще несформоване суще. Вся повнота буття потенційно міститься в небутті, що породжує його.

З цим розумінням пов'язана концепція порожнечі. Категорія "порожнеча" для здорового глузду людини античної культури – це відсутність речей. Для людини, вихованої в традиції даосизму, порожнеча мала інший сенс – вона розумілася як формоутворювальний початок речей. У "*Дао де цзіні*" можна знайти такі пояснення: "Судини створюються з глини, але вживання судини залежить від порожнечі в ній. Будують будинок, пробивають двері і вікна. Що робить будинок придатним до споживання? Порожнеча в ньому".

Тут небуття і порожнеча пов'язуються з особливим ідеалом людського духу, вони асоціюються з самопоглибленням духу, збагненням спокою і відсутності страждань. Занурення в такі стани духу розуміється як результат правильного виховання людини, формування незворушності його духу в складних життєвих колізіях, стійкості в ситуаціях знегод. Стани самопоглиблення трактуються як умова отримання істини і проходження шляхом "дао".

Трактування небуття і буття одержують тут також і яскраво виражене ціннісне забарвлення, оскільки це трактування співвідносилось з особливостями розуміння ряду інших категорій, наприклад, випадковості і сутності.

У даоському і буддійському світорозумінні будь-яка подія сприймалася як така, що "впливає" з небуття і потім знову занурюється в нього. Навіть у швидкоплинних подіях, їх зміні, в їх неповторності і випадковості виявляється ця цілісність світу. Випадковості, виникаючі і зникаючі, демонструють "дао", логіку і істину цілісного Всесвіту.

Зіставляючи давньокитайське і європейське мислення, К. Юнг відзначав, що в давньокитайській картині світу головна увага приділяється конфігурації явищ: ця картина влаштована так, що будь-яка, на погляд європейця, незначна деталь, будь-яка подія синхронізована з іншими подіями, коли події світу виявляються когерентними та методологічно ізоморфними.

Етичні і природні явища в цій картині перегукуються між собою, утворюючи цілісність світу. Так, у Давньому Китаї вважалося, що часті стихійні лиха (землетруси, повені тощо) є свідомством аморальної поведінки імператора, і це могло послужити приводом для повстання.

"Дао" означало в цій картині Всесвіту не тільки закон, "логос", але і моральність, і життєвий шлях; ієрогліф "дао" виражав все три цих сенси. Але якщо конфігурація одиничних, неповторних і випадкових подій виражає "дао", то основний спосіб його збагнення – це сенсообраз, в якому загальне не відокремлене від одиничного, а виявляється в ньому. Випадкове і одиничне тут включені в розуміння сутності, коли увага до окремого, до частини, в якому виражена сутність і цілісність, виражає особливий тип мислення (фрактального), знаковим оформленням якого виступав ієрогліфічний аркуш.

Китайська наука зазначеної історичної епохи розвивалася, корелюючи з цими особливостями давньокитайської картини світу, зокрема, вони знайшли своє вираження в специфіці старокитайської математики: на відміну від грецької традиції, яка прагнула в аналізі виділити суть "в чистому вигляді" і потім нею пояснити явища, старокитайська традиція не ставила таких завдань, коли численні конкретні математичні знання не були тут організовані як те, що виводяться з простих положень (аксіом), коли ці знання і не об'єднувалися в цілісну теоретичну систему, аналогічну евклідової геометрії, оскільки вони були зразками розв'язання задач, але кожен такий зразок розумівся як вираз шляху "дао", як елемент космічного Цілого.

Фрактальне мислення, що знаходиться завжди між платоно-аристотелевою строгістю понять і повною відсутністю форми²⁰⁴⁸, можна назвати і "нелінійним мисленням", яке було запропоноване Л. Мандельштамом у 30-ті роки ХХ сторіччя²⁰⁴⁹.

Загалом, **фрактальне мислення** – це нині достатньо розроблені напрями сучасної науки як форми суспільної свідомості²⁰⁵⁰, які мають знайти відповідну теоретико-методологічну адаптацію у системі педагогічного знання, педагогічній практиці та педагогічній дійсності взагалі.

Принцип фрактальності, в основі якого покладений *абсолютний початок*, можна проілюструвати такими думками:

"У всього сущого є боки – духовний та матеріальний, суттєвий та формальний... Одна й та ж річ дає високий та низький, тонкий та грубий, абстрактний та конкретний аспект – кожне явище природи має причину у минулому і дію у майбутньому... Ми живемо у світі дуалізму, в якому постійно витає тонке, невизначене Дещо і діє як сутність чи принцип всіх речей, що володіють цим подвійним проявом" (Алан Лео). "Абсолютне можна визначити як звільнене... завершене, закінчене, повне, всеціле... для того, щоб бути вільним, необхідно мати над всім силу та владу, тобто бути

²⁰⁴⁸ Аршинов В. И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В. И. Аршинов, В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – С.137-149.

²⁰⁴⁹ Мандельштам Л. И. Лекции по оптике, теории относительности и квантовой механике. – М.: Наука, 1972. – 438 с.

²⁰⁵⁰ Див: http://lit.lib.ru/w/wladislav_t/text_0010.shtml; <http://magazines.russ.ru/voplit/2003/4/pron.html>; <http://spkurdyumov.narod.ru/Voronov1.htm>; та інші інтернетівські джерела, де йдеться про фрактальну логіку, фрактальне мислення, фрактальний принцип побудови психофізіологічних та соціальних процесів, фрактальну матрицю мистецтва, сну, літературних творів, універсального семантичного простору Всесвіту, різних квантових феноменів та ін.

всім у позитивній потенції, чи силою всього; з іншого боку, бути всім можливо лише коли ти є взагалі нічим чи окремо, тобто коли ти вільний і зречений від всього" (В. С. Соловйов). "Слабкість велика, сила мізерна. Коли людина народилась, вона слабка та гнучка; коли помирає, вона міцна і черства. Коли дерево росте, воно гнучке та ніжне, а коли воно сухе та тверде, воно помирає. Черствість та сила – супутники смерті. Гнучкість та слабкість виражають свіжість буття. Тому те, що отверділо, те не переможе" (Лао-цзи). "Я знаю діла твої, що ти не холодний, ані гарячий. Якби то холодний чи гарячий ти був! А що ти теплий і ні гарячий, ані холодний, то виплуну себе з Своїх уст" (Откр. 3, 15–16). "Судьба судьбы судьбе с судьбою о судьбе" (Б.Ш. Окуджава).

Фрактально-голограмне мислення реалізується у феномені "телегонія". Слово "**телегонія**" походить від імені сина Одиссея – Телегону: згідно міфу "Телегонія", Одиссея погубила випадковість і невідання про свого сина, народженого далеко від його.

Згідно сучасних уявлень, більшість фактів, що демонструють явище телегонії, – це поява у потомства ознак, відсутніх у безпосередніх батьків, але які були присутніми у попередніх предків. Хрестоматійний приклад – виявлення прихованих (рецесивних) ознак в результаті розщеплювання при певних поєднаннях батьківських генотипів, а також атавізми, спонтанні вторинні мутації, поновлюючі генетичну інформацію, змінену первинною мутацією (такі, як поява хвоста у людської дитини). Так, деякі коні, що ніколи не зустрічалися із зебрами, можуть давати лошат з характерною зеброїдною смугастістю ніг – поява вказаної ознаки могла бути інтерпретована як явище атавізму, ніяк не пов'язане з попередніми спаровуваннями (М. М. Асланян, доктор біологічних наук, професор кафедри генетики і селекції; А.С. Спірін, доктор біологічних наук, дійсний член РАН, професор кафедри молекулярної біології, Московський Державний Університет).

Не дивлячись на **заперечення офіційним науковим співтовариством зазначеного феномена**, вважаючим телегонію марновірством, ця концепція прийнята серед деяких конярів і собаківників, а також радикальних націоналістів (для виправдання з позицій соціал-дарвінізму расистських і шовіністів дій).

Деякі православні богослови використовували ідею телегонії як аргумент на користь цнотливості. Для пояснення телегонії також іноді вдаються до окультної аргументації. Згідно цим аргументам, при статевому контакті відбувається взаємодія "аур" або "біополей" партнерів; при цьому відбувається "інформаційний обмін" між особинами, і особина надалі несе в собі інформацію про кожного партнера.

Одним із найбільш відомих прихильників явища телегонії, російський учений-біолог П.П. Гарєєв, стверджує, що велика частина інформації міститься в ДНК у вигляді хвиль (акустичних, оптичних, торсійних і ін.); ДНК здатна одержувати інформацію, включаючи емоції, з голосової мови; молекула ДНК здатна передавати інформацію (наприклад, про свою клітку) хвилевим шляхом через промінь лазера (або інших носіїв) і приймати таку інформацію, що може викликати морфогенетичні і фізіологічні ефекти, наприклад, одужання (симпатична магія); після смерті живих істот, починаючи з клітки і навіть окремої ДНК, впродовж 40 днів зберігається їх фантом, здатний впливати на інші тіла і поля (зокрема, основоположний досвід П.П. Гарєєва, за його твердженнями, полягав в тому, що спектр розсіювання ДНК зберігався і після того, як ДНК з приладу видалила); дитина може нести спадкову інформацію від чоловіка (самця), що не є його батьком, але що був статевим партнером матері у минулому (телегонія).

Побічним доведенням телегонії можна вважати квантово-фотонну теорію голографічності Всесвіту, яка знаходить певні теоретико-експериментальні підстави. Тут можна говорити про гіпотезу "одномоментності" Фейнмана, коли процеси, що тісно пов'язані один із одним, симультанно (одномоментним чином) відбуваються на різних рівнях організації Всесвіту, що виявляє його голограмність. У технологічному сенсі голограма є тривимірною фотографією, зробленою за допомогою лазера. Щоб виготовити голограму, перш за все фотографований предмет має бути освітлений світлом лазера; тоді другий лазерний промінь, складаючись з відбитим світлом від предмету, дає інтерференційну картину, яка може бути зафіксована на плівці. Готовий фотознімок виглядає як безглузде чергування світлих і темних ліній. Але як тільки ми освітлюємо предмет іншим лазерним променем, як з'являється тривимірне його зображення. Тривимірність – не єдина чудова властивість, властива голограмі. Якщо голограму із зображенням троянди розрізати навпіл і освітити лазером, кожна половина міститиме ціле зображення тієї ж самої троянди такого самого розміру. Якщо ж продовжувати розрізати голограму на дрібніші шматочки, на кожному з них ми знов виявимо зображення всього об'єкту в цілому. На відміну від звичайної фотографії, кожна ділянка голограми містить інформацію про весь предмет, але з пропорційно відповідним зменшенням чіткості та інформативності.

Принцип голограми "**все у всьому**" дозволяє принципово по-новому підійти до питання організованості і впорядкованості Всесвіту. Впродовж майже всієї своєї історії західна наука розвивалася з ідеєю про те, що найкращий спосіб зрозуміти фізичний феномен, це розітнути його і вивчити складові частини. Голограма показала нам, що деякі речі у Всесвіті не піддаються дослідженню таким чином. Якщо ми розтинатимемо дещо, влаштоване голографічно, ми не одержимо окремих відмінних від цілого частин, з яких воно складається, а одержимо те ж саме.

Відповідно до цього, фізичні частки Всесвіту, як писав Д. Бом, не є окремими сутностями, але гранями більш глибокої єдності, яке у кінцевому підсумку – голографічне і невидиме. Тут все рефлектується і взаємно проникає у все; і хоча людській натурі властиво все розділяти, розчленовувати

всі явища природи, ця пізнавальна процедура є штучною, і природа зрештою постає безрозривною неперервною павутиною (на Сході – це *"танець Шиви"*). У голографічному світі навіть час і простір не можуть бути взяті за основу, тому що така характеристика мікро- і макрооб'єктів, як положення (локальність), не має сенсу у Всесвіті, де ніщо насправді не відокремлене одне від одного; час і тривимірний простір слід, за таким підходом, вважати не більше ніж проекціями. На цьому, глибшому рівні реальність подібна до суперголограми, в якій минуле, сьогодення і майбутнє існують одночасно. Це означає, що за допомогою відповідного інструментарію може з'явитися можливість проникнути вглибину цієї суперголограми і витягнути картини давно забутого минулого.

Суттєво, що до властивостей голограм додалася ще одна вражаюча якість – *величезна щільність запису*: просто змінюючи кут, під яким лазери освітлюють фотоплівку, можна записати багато різних зображень на тій же поверхні, коли один квадратний сантиметр плівки здатний зберігати до 10 мільярдів біт інформації. При цьому людський мозок теж володіє властивістю голографічності, і тому він пов'язаний з голографічністю Всесвіту.

Голографічний підхід можна також вважати й імовірнісним, коли Всесвіт складається із імовірнісних хвиль, які здатні схлопуватися завдяки спогляданню *"Спостерігача"*.

На рівні **біологічних об'єктів** принцип голографічності єдності Всесвіту знаходить втілення у теорії *морфогенетичного (морфічного) резонансу*, обґрунтованої Р. Шелдрейком, який досліджує аномалії біологічних систем. Це дозволило йому розробити *"гіпотезу формоутворювальної причинності"*, відповідно до якої форми систем, що самоорганізуються, визначаються морфічними полями. Морфічні поля задають форму атомам, молекулам, кристалам, органелі, кліткам, тканинам, органам, організмам, суспільствам, екосистемам, планетарним системам, зоряним системам, галактикам – іншими словами, вони задають форму системам будь-якої складності і слугують основою цілісності, яку ми спостерігаємо в природі і яка є дещо більшим, ніж просто сума складових її частин (у синергетиці це – система властивість цілого). Спілкуючись з Д. Бомом, Р. Шелдрейк відмітив, що деякі явища, які він описував в теорії морфічного резонансу і формоутворювальної причинності, очевидно, можуть бути описані квантовою теорією в термінах нелокального зв'язку; подальші бесіди про нелокальність в квантовій фізиці привели Р. Шелдрейка до думки про можливість створення нової теоретичної структури, в якій були б інтегровані і квантова нелокальність, і морфічні поля.

Суттєво, що П.П. Гаряєв стверджує: ДНК (у її сучасному науковому розумінні, як комбінації нуклеотидів) тільки на 2 % бере участь у створенні людини, а інші 98 % несуть якраз *"нефізичні"* поля: це інформація і програми управління формогенезом і розвитком всього майбутнього організму.

Відтак, морфічні поля можна уявити собі як шаблони або кальки: якщо накласти їх на квантові явища (випадкові за своєю природою), морфічні поля вплинуть на ці явища, підпорядковувавши їх вищому порядку; вони подібні до *"невидимої руки"*, вказуючої, яке з безлічі можливих (ймовірних) властивостей повинне реалізуватися у фізичному світі.

Зазначене вище було доведено експериментально. Так, **Цзян Каньчжень** ще у 80-ті роки ХХ ст. створив фізичний пристрій, який завдяки електро-магнітному резонансу *"прочитує"* інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт. У одному з експериментів він діяв електромагнітним полем дині на проросле насіння огірків. Зеленці, що вирости, мали смак донора – дині, а біохімічний аналіз показав, що в ДНК відбулися відповідні зміни, які передавалися з покоління в покоління. У іншому досвіді ЕМ-полем арахісу обробили паростки соняшнику. Після цього у нього змінилася форма насіння, і їм частково передалися вкусові якості арахісу. Далі вчений робить крок – від рослин переходить до тварин. При цьому методика залишається тою ж самою. Спершу Каньчжен обробив біоелектромагнітним полем качки 500 курячих яєць. Вилупилося 480 курчат, у яких були зафіксовані наступні зміни: у 25 відсотків на лапках з'явилися перетинки; у 80 – була плоска качина форма голови; у 90 – змінилося розташування очей. Загалом. Подібним чином було отримано курчата, покриті шерстю та інші незвичайні феномени²⁰⁵¹.

Інший дослідник, Н.Л. Лупічев, описав експерименти на одноклітинних організмах (бактеріях, лімфоцитах) які об'єктивно доводять, що хімічні речовини діють на біологічні об'єкти не тільки при молекулярному контакті, але і дистанційно (гомеопатія). Суть експериментів полягає в наступному: у пробірку з суспензією одноклітинних організмів поміщається запаяна ампула з речовиною, дія якої на клітки відома. Через 30 хв. після інкубації в термостаті досліджуються біохімічні властивості кліток, і проводяться порівняння з контрольними зразками, що є суспензією кліток в іншій пробірці з поміщеною в неї порожньою ампулою, а також суспензія кліток з безпосередньо доданою в неї речовиною. Експерименти засвідчили, що дія може здійснюватися на відстані і за допомогою антен. Для цього суспензію кліток і активну речовину поміщали в окремі пробірки, а потім в кожну з них поміщали акупунктурну голку як антену. Контрольними служили зразки без антен, зразки з безпосередньо доданою речовиною, а також зразки з антенами в екрануючих камерах з різних матеріалів²⁰⁵².

²⁰⁵¹ Jiang Kanzhen. 1981. The method to change organism's heredity's and the device to transmit iological information. Soviet Union Patent № 1828665; <http://re-tech.narod.ru/homo/gen/chkkanchn.htm>

²⁰⁵² Лупічев Н.Л. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия / Н.Л. Лупичев. – М.: Ириус, 1990. – 124 с.

Загалом, ще з часів В.І. Вернадського науковці виявили феномен дистанційних міжклітинних взаємодій і зумовленого ними "дзеркального" цитопатичного ефекту²⁰⁵³, що засвідчує про універсальну спорідненість форм живої речовини як єдиного моноліту життя. Як пишуть В.П. Казначеев та Є.О. Спірін у книзі "Космопланетарний феномен людини" (с. 114), ці біофізичних експериментів дозволяють припустити, що поряд із відомою білково-нуклеїною формою існує також і польова форма організації живої речовини, і поєднання цих двох (можливо й більше) форм і є, видимо, феноменом планетарної живої речовини.

ВИСНОВКИ

Розглянемо головні підходи до розуміння 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 заміщується²⁰⁵⁴.

(2) Мислення постає *антиентропійною сутністю*, енергетично безкоштовним феноменом (див. так званий термодинамічний парадокс мислення²⁰⁵⁵), коли мислительні процеси виявляються зворотними, оскільки формально-логічні операції здатні поновлювати свій витоковий стан та перебігати у зворотному напрямку²⁰⁵⁶. 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 мислення²⁰⁵⁷.

Тому моделювання свідомості та мислення потребує залучення квантових феноменів, які проявляються у тому числі і в розробці квантового комп'ютера як головного засобу моделювання свідомості²⁰⁵⁸.

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 диференціюються²⁰⁵⁹. Тут має місце збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об'єктивної реальності²⁰⁶⁰, коли, як писав Гегель, речі та мислення про них збігаються, а буття виявляється тотожним свідомості. Дане твердження не можна вважати голосливим. 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 роль²⁰⁶¹. 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. На думку Д. Бома, процеси мислення та квантові процеси подібні, тому що вони, як властивості, виникають із зв'язку одного елемента з іншими²⁰⁶². Тут має місце стан єдності психічної і фізичної реальності, що

²⁰⁵³ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 82-90.

²⁰⁵⁴ Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с. – С. 669.

²⁰⁵⁵ Кобозев Н.И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления / Н.И. Кобозев. – М.: Изд. МГУ, 1971. – 195 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с. – С. 168-169.

²⁰⁵⁶ Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Наука, 1969. – 289 с.; 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.; Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.; Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 304 с. – С. 251.

²⁰⁵⁷ Кобозев Н.И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления

²⁰⁵⁸ Новый 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.

²⁰⁵⁹ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – С. 144-145.; Циклы природы и общества (Материалы IV Международной конференции), в 2-х ч. – Ставрополь: СГУ, 1996. – Ч.1. – 378 с.; ч. 2. – 176 с.

²⁰⁶⁰ Столяров В.И. Диалектика как логика и методология науки / В.И. Столяров. – М.: Политиздат, 1975. – 247 с.

²⁰⁶¹ Андреев Е.А. Проблема физических оснований целостности самоорганизующихся систем / Е.А. Андреев, И.С.Добронравова, С.П. Ситько // Идея гармонии в научной картине мира. – К.: Наукова думка, 1988. – С. 108-120.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания.

²⁰⁶² Бом Д. Квантовая теория / Д. Бом. – М.: Наука, 1965. – 727 с.; Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.

підтверджується дослідженнями сучасних нейрофізіологів²⁰⁶³, 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 фізики²⁰⁶⁴.

Отже, можна підсумовувати, що *свідомість та мислення актуалізується як квантовий феномен, що лежить в основі буття та ініціює його*. У цьому розуміння 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"²⁰⁶⁵.

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, процесу²⁰⁶⁶.

Відтак, процес мислення як природний синергетичний процес постає результатом взаємодії стабільності і хаосу, лінійної та нелінійної активності.

(4) Мислення постає процесом переборення інформаційної невизначеності, оскільки, як доводить інформаційна теорія емоцій П.В. Симонова, емоція постає результатом дефіциту інформації про певну актуальну подію²⁰⁶⁷.

Суттєво, що стан емоційної активації пов'язаний із творчим аспектом мислительної діяльності. Цей стан передуює моменту вирішення задачі, що супроводжується падінням електричного опору на шкірі. Таким чином, принцип вирішення задачі спочатку знаходиться на невербальному рівні, потім вербалізується, а стан емоційної активації передуює і підготовлює знаходження невербалізованого вирішення проблеми²⁰⁶⁸. Таким чином, тут маємо феномен передбачення, який відноситься до вищих рівнів пізнавальної діяльності людини²⁰⁶⁹. Відтак, як засвідчують експериментальні дані, людина,

²⁰⁶³ Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.; Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 131 с.

²⁰⁶⁴ Кулаков Ю.И. К теории физических структур / Ю.И. Кулаков // Принцип симметрии. – М.: Наука, 1978. – С. 141–154.; Кулаков Ю.И. Синтез науки и религии / Ю.И. Кулаков // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 142–153.; 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.

²⁰⁶⁵ Вопросы саморазвития человека. Междисциплинарный теоретико-методологический сборник. Вып. 2 / Под. ред. В. Данченко. – Киев, 1990. – 146 с. – С. 111.

²⁰⁶⁶ Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

²⁰⁶⁷ Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.; Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; 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.; Симонов П.В. Познание неосознаваемого / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1980. – № 1. – С. 54–57.; Симонов П.В. Созидующий мозг. Нейробиологические основы творчества / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1993. – 215 с.; Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.; Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология, нейропатология, психология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 204 с.; 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.; Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.; Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1970. – 141 с.; Симонов П.В. Нейрофизиологический подход к анализу внутривидового поведения / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1976. – 156 с.; Симонов П.В. Происхождение духовности / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1989. – 350 с.; Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека / П.В. Симонов. – М.: Знание, 1989. – 63 с.

²⁰⁶⁸ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 50, 92–93.

²⁰⁶⁹ Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с. – С. 99.

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 діяльності²⁰⁷⁰.

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 взаємодії²⁰⁷¹.

Відтак, мислення – це сенсоутворювальний процес²⁰⁷², 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. Так, в *теорії свідомості "Пенроуза Хамероффа"* говориться про те, що упорядкований мозок приводить до душевного і фізичного здоров'я, оскільки у ті моменти, коли людина відчуває внутрішню єдність, її мозок працює узгоджено (когерентно), і така робота, у свою чергу, приводить до підвищення рівня інтелекту (IQ), активізацію творчих здібностей, зростання академічної успішності, посилюється здатність до моральних суджень, психологічній стабільності, емоційної зрілості, загострює реакцію і увагу: всі корисні функції мозку підсилюються, коли він функціонує упорядковано.

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 їх²⁰⁷³. 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 осяяння²⁰⁷⁴. Важливим тут є також і те, що механізми довгострокової пам'яті також пов'язані із процесом усвідомлення та розуміння, коли неусвідомлена нова інформація швидко забувається²⁰⁷⁵.

(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.²⁰⁷⁶), 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 – 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 взаємодії²⁰⁷⁷.

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 ситуацій²⁰⁷⁸.

(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,

²⁰⁷⁰ Кашапов М. Психология педагогического мышления / Б.М. Кашапов. – СПб.: Алетея, 2000. – 463 с.; Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов. – Ярославль, 1992. – 83 с.; Кашапов М.М. Типы профессионального решения педагогических проблемных ситуаций / М.М. Кашапов // Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя. – Ярославль, 1989. – С. 35–42.

²⁰⁷¹ Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – С. 99.; Тихомиров О. К. Психология мышления. – С. 14, 50.

²⁰⁷² Тихомиров О. К. Психология мышления. – С. 14

²⁰⁷³ Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с. – С. 13; Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное Познание / В.Г.Кузнецов. – М. : Изд. МГУ, 1991. – 192 с.; 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.

²⁰⁷⁴ Алексеев П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Высшая школа, 1991. – 382 с.

²⁰⁷⁵ 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. – С. 162.; Возний А.П. Особливості самоорганізації на біологічному рівні / А.П. Возний // Тези доповідей на науково-практичній конференції "Психосинергетика – на границі філософії, естествознання, синергетики, медицини і гуманітарних наук" 10–12 вересня 2002 р. – Одеса, 2002. – С.31–32.; Гамидуллаев Б.Н. Самоуправление : потенциал личности / Б.Н. Гамидуллаев. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 588 с. – С. 171.

²⁰⁷⁶ Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления. Сб. переводов под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1965. – С. 86–234.; Перлз Ф. Опыты психологического самопознания / Ф. Перлз. – М., 1993. – 240 с.; 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.; Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии. Пер. с англ. / Ф. Перлз. – М.: Либрис, 1999. – 235 с.; Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.

²⁰⁷⁷ Тихомиров О. К. Психология мышления. – С. 47–51, 239.

²⁰⁷⁸ Кашапов М. Психология педагогического мышления / Б.М. Кашапов. – СПб.: Алетея, 2000. – 463 с. – С. 17.

теоретичних об'єктів. При цьому сенс є поняттям телеологічним – "осмислене те, що має мету"²⁰⁷⁹. Тобто, "результат має імперативний вплив на систему... Введення результату у якості інтегруючого фактору дозволило відкрити шляхи впорядкованості в системах"²⁰⁸⁰, а доцільність – це відповідність частин до цілого та підпорядкування йому²⁰⁸¹.

(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 високоймовірні, так і низькоймовірні 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"²⁰⁸².

(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, Є. Етна, Т. Танка, Л. Заде та ін.)²⁰⁸³.

(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 самовдосконалення²⁰⁸⁴. 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.

(11) Мислення реалізується як процес розв'язання проблем, проблемних ситуацій, з яких складається життя людини, реалізоване як ланцюг 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.

(12) 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.

(13) Процес вирішення проблеми потребує перебігу інформації між півкулями головного мозку людини, тобто активізацію обох півкуль, їх функціональну синхронізацію – динамічний, метаморфозний,

²⁰⁷⁹ Блюменфельд Л. А. Проблемы биологической физики / Л.А. Блюменфельд. – М.: Наука, 1974. – 335 с. – С. 28; Блум Ф. Мозг, разум и поведение: Пер. с англ. / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофсдтер. – М.: Мир, 1988. – 248 с.; Боа К. Лабиринты веры. Литтл П. Путь к истине / К. Боа. – М., 1992. – 293 с.

²⁰⁸⁰ Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы // Философские проблемы биологии. – М.: Наука, 1973. – С. 78–104. – С. 100.

²⁰⁸¹ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С.233.

²⁰⁸² Піаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Піаже. – М.: Наука, 1969. – 289 с.; Піаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., нов. ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова / Ж. Піаже. – СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. – 527 с. – С. 69.

²⁰⁸³ Вишневецька В. Концепція створення адаптивної навчальної системи на основі нечіткої логіки / В. Вишневецька, В. Гогунський // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 91–95.; 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.; Заде Л.А. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию решений / П.А. Заде. – М.: Мир, 1976. – 165 с.; 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; Етна Ї. Теория нечетких решений / Ї. Етна // Нечеткие множества и теория возможностей: последние исследования. – М.: Радио и связь, 1986. – С. 301–312.

²⁰⁸⁴ Кашапов М. Психология педагогического мышления / Б.М. Кашапов. – СПб.: Алетея, 2000. – 463 с.

трансформаційний процес, який передбачає взаємний перехід образу та знаку, емоційного та логічного, конкретного та абстрактного аспектів психічної активності людини.

(14) 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.

(15) Як засвідчують східні духовні практики (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.

(16) 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.

(17) 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 теорії 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"²⁰⁸⁵. 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 протилежними²⁰⁸⁶. Реалізація останнього здійснюється саме через використання парадоксально-метаморфозного мислення. Відтак, процес адекватного прийняття рішення вимагає обов'язкового використання парадоксально-метаморфозного мислення.

(18) 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. СENS же є поняттям телеологічним, цільовим. При цьому на рівні правопівкульових емоційних процесів мислення виявляє функцію передбачення, яка відповідає феномену "випереджувального відображення" П.К. Анохіна, що зближує мислення з квантовими процесами, феноменом несильової 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.).

(19) 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.

(20) 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,

²⁰⁸⁵ 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. – С. 200.

²⁰⁸⁶ Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. – С. 193-195, 200-204.

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 сновидіння) чи абстрактно-знаковому вигляді. При цьому передбачення у ході мислительного процесу відноситься до вищих рівнів пізнавальної діяльності людини²⁰⁸⁷. 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.

(21) 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.

(22) Повний цикл процесу вирішення проблемних завдань передбачає чергування трьох станів – правопівкульового – нейтрально-медитативно-парадоксального – лівопівкульового.

(23) 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. 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.

(24) 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.

(25) 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. При цьому процес мислення як парадоксальний метаморфозний акт ініціюється як у плані феноменологічному, так і навчально-психологічному через **метаморфозність світу**.

4.17. СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ МЕТАМОРФОЗ ТА ЖИТТЄВИХ ФАКТІВ

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 випливає 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. Берталанфі, 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 межах свого покоління й часу в окремі рекурсивні й метаморфозні процеси, що виявляють принцип "концентричних кіл", або "все 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

²⁰⁸⁷ Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 14.

знову, як проста смертна людина, тому що йому набридла вічна погоня за прибутком, війна з конкурентами, щоденне ділове нервування. Він, доставши 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 "*потоку свідомості*", що базується на філософії екзистенціалізму, позиціях сюрреалізму та ін., спрямована на тотальне, надціннісне, автентичне буття. Одним із предтеч зазначеного напрямку був Ф.М. Достоевський, котрий у своїй творчості зображав все не як лінійне, а як співіснуюче, існуюче поряд та одночасно. У Дж. Джойса в романі "*Поминки по Фіннегану*" відсутній хронологічний час та взаємодія об'єктів у звичайному розумінні. 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 денотатив 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 Весвіту, 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 савців 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 користується 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 метаморфози²⁰⁸⁸.

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.

²⁰⁸⁸ Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с. – С. 173-176.

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 психології"*. 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 понад 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 ²⁰⁸⁹.

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 – **педагогіку 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, зводять грандіозну будівлю, репрезентуючи "велике знання" про спорудження в цілому. Це ж можна говорити й у відношенні до всіх суспільних тварин. Окремо узятя 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" (!) ²⁰⁹⁰.

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 ²⁰⁹¹. 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 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 кінесеології 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.

²⁰⁸⁹ 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. – С. 29.

²⁰⁹⁰ Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психология, эволюция, эволюция / Д. Мак-Фарленд. – М.: Мир, 1988. – 520 с.; Резникова Ж.И. Экология, эволюция, эволюция / Ж.И. Резникова. – Новосибирск: Наука, 1997. – 456 с.

²⁰⁹¹ Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать? Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

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 енергію, 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 ²⁰⁹².

6. Цікавим є аналіз фізіологічного аспекту болю ²⁰⁹³ як недостатку енергії в людському організмі ²⁰⁹⁴, 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. 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).

7. Цікавими можуть бути й висновки Г.І. Косицького, який проводив дослід з двома групами пацієнтів. Ці дві групи навчали долати перешкоди. При цьому, перша група пацієнтів була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було здолати, а друга група – ні. Відтак, перша група була успішною, а другу навчали неспішності, безпорадності. Через декілька поколінь успішній і неуспішній групам пересадили клітини раку. Перша група вижила вся, друга – вся загинула ²⁰⁹⁵.

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. При цьому, люди більш співчують тим, хто персоналізований. За цією причиною звернення, наприклад, до спасіння ненароджених чи голодуючих дітей майже завжди персоналізуються, для чого вони супроводжуються наочними фотографіями чи описами ²⁰⁹⁶. 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 стратегії 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 ²⁰⁹⁷, 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 ²⁰⁹⁸.

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 зображати 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

²⁰⁹² 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.

²⁰⁹³ Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание. / Г.Н. Кассиль. – М.: Наука, 1975. – 400 с.; Флекенштейн Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М.: Попури, 2008. – 288 с.

²⁰⁹⁴ Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 85.

²⁰⁹⁵ Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Промышленность, 1991. – 176 с. – С. 104-105.; Физиология человека. Под ред. Г.И. Косицкого. – М.: Медицина, 1985. – 560 с.

²⁰⁹⁶ Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с. – С. 133-135, 282-283.

²⁰⁹⁷ Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – 318 с. – С. 85.

²⁰⁹⁸ Криппнер С. Сновидения и творческий подход к решению проблем / Пер. с англ. – / С. Криппнер, Д. Диллард. – М.: Изд. Трансперс. инст, 1997. – 256 с.

була для неї хворобливою. Але одержавши уві сні ключ, Мері дозволила сексуальним фантазіям увійти до її думок, а пізніше – і в її життя. Її колишній особистий міф, що запевняв її, що інтимна близькість – щось жакливе, 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 гоїдало жакливо. Сам імператор терпів хитавицю, а ось один з його наближених, молодий слуга, цього витерпіти не міг і цілими днями дорікав на цей жак. Імператорові і всьому його двору шалено набридло як скаржилась ця людина. Перший міністр імператора сказав: "Государ, якщо ваша милість, я вилікую 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 жакливо 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 мотузку, до якого він був прив'язаний, і хвилин 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 дітку 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"²⁰⁹⁹.

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 викинутою на узбіччя життя. Я дивилася йому услід, і хвиля жалості і співчуття захльостувала мене. Вона наростала і раптом якимсь сверблячим боєм 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 вдарить брудною лапою". Він підійшов, розв'язав свій мішок, порився в нього, витягнув водяний пістолет зеленого кольору, протягнув його мені і хрипко сказав: "На! Віддай своєму пацану". Я зомліла, а він обернувся і пішов"²¹⁰⁰.

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, навіть 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.

²⁰⁹⁹ Карнегі Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично / Д. Карнегі. – М.: Прогресс, 1989. – 448 с.; Карнегі Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнегі. – М.: Прогресс, 1990. – 720 с.; Карнегі Д. Как перестать беспокоиться и начать жить / Д. Карнегі. – М.: Оникс, 1994. – 134 с.

²¹⁰⁰ Тихоплав В.Ю. Жизнь напрокат / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав.. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 256 с. – С. 16.

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 невивчливості 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 запізнився. 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 протилежне. 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 нервово 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 пригноблюваному. 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"²¹⁰¹.

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. Камені – 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 камені. Таким же чином у вашому житті: якщо витрачати 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.

²¹⁰¹ Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. – М.: Наука, 1993. – 432 с. – С. 151-152.

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 мені децю більше". І він дихнув на Квітку могутнім диханням своєї любові. Але Квітка не винесла бурхливої пристрасті і зламалася. Вітер спробував підняти її і пожвавити, 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 багатіїв. Сім'я була не гостинна і не захотіла залишити ангелів у вітальні. Замість того вони були влаштовані в холодному підвалі. Коли ангели розсталися 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, щоб 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 це 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 позбудишся великого.

Нашим завданням не було аналізувати різні метаморфози – це справа окремого видання. Тут ми лише намагалися окреслити психолого-педагогічну й психотерапевтичну перспективу використання метаморфоз.

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 витрачати сили і час не на зазубрювання і відтворення навчального матеріалу, а заучувати 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, глотаючи образи:

– 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 неї²¹⁰².

Ще одна метаморфоза.

У 70-ті роки ХХ століття американські науковці проводили дослідження життєвої траєкторії випускників шкіл, розташованих у хрущобах. Виявилось, що серед випускників цих шкіл тільки 3-5 % людей через 15-20 років досягли реального успіху у житті. Але випускники однієї школи показали дещо інші результати – серед них успішними були 97-95 % учнів. Як з'ясувалося, причиною такого стану речей була вчителька, яка щиро любила своїх учнів.

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 принагідної пропозиції і на знак протесту проти цього опублікувала дану технологію в багатьох журналах світу. І таких прикладів, що стосуються життя вчених, множина.

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 знайду в клас – учитель сидить, читає газету, а учні пихкають і вчаться. 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"²¹⁰³.

Наведемо деякі синхронії (дивовижні збіги обставин, подій), подібні до синхроній К. Юнга.

САМЫЕ УДИВИТЕЛЬНЫЕ СОВПАДЕНИЯ В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

<http://gabduellin.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 вправе столь причудливо переплетать нити человеческих судеб. Ее никто не отважится обмануть во лжи.

Жители шотландської деревни смотрели в местном кинотеатре фільм "Вокруг света за 80 днів". В момент, когда киногерои садились в корзину воздушного шара и обрубали канат, раздался странный треск. Оказалось, на крышу синематографа упал... точ-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 соседней – семейной пары по фамилии Горски. Миссис Горски распекала 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 "счастливый"!

В 30-х года 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 Мاستроянни 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.

²¹⁰² 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. – С. 35-47.

²¹⁰³ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с. – С. 16-17, 26.; Палтышев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтышев – К.: Магистр-S, 1996. – 104 с.

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 привел 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 ирой 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 юнга Ричарда Паркера.

6 августа 1978 года в 21.40 неожиданно позвонил 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!

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 Эдвардс.

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 крошкам 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 случалось 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). Отпевал 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 игрока 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 режусь 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 мопед, 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 мопед, 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, Узббер-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 мещанина Никифора Никитина "за крамольные речи о полете на Луну" сослали не куда-нибудь, а в дальнее 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 врачевным заключениям женщин появились желающие работать кассирами.

Известный американский актер Чарльз 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 живо.

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. Также 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 иеромонах 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...".

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 централізацією²¹⁰⁴. 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 концентрації²¹⁰⁵.

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 небагатих (цей спосіб характерний для суспільств з високим 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 індіанців. 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 неміщам. 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 життя²¹⁰⁶. У Стародавній Греції ці звичаї панували у Спарті, принаймні до IV ст.²¹⁰⁷.

"*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

²¹⁰⁴ Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture / R. Benedict // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.

²¹⁰⁵ Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p. – P. 191–200.

²¹⁰⁶ Дэвидсон Б. Африканцы. Введение в историю культуры / Б. Дэвидсон. – М.: Мир, 1975. – 234 с. – С. 4–45.

²¹⁰⁷ Попович М.В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте / М.В. Попович. – К.: Наукова думка, 1978. – 244 с. – С. 11–106.; Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии / Б.Ф. Поршнев. – М.: Мысль, 1974. – 487 с.

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"²¹⁰⁸.

"Сонячний танок" можна проілюструвати спогадами Марко Поло, який майже все життя промандрував у створений 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"²¹⁰⁹.

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 сутужне 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 якось 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 батоном 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"²¹¹⁰.

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. Племя, 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.

²¹⁰⁸ Пригожин І. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с. – С. 16.

²¹⁰⁹ Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям / С.Г.Кара-Мурза. – Київ: Оріяни, 1998. – 496 с. – С. 70-71.

²¹¹⁰ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с. – С. 124-126.

У системі цінностей індіців 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. Індіцям було важко зрозуміти сенс масового винищення 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, індіці 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 повалилося²¹¹¹.

Зазначені приклади перегукуються з основними положеннями "Етики" П.А. Кропоткіна, який стверджував, що одним з основних факторів еволюції природи і суспільства є кооперація, співробітництво, що допомагає спільнотам виживати за несприятливих умов²¹¹².

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, нападьте 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 поодинокі, ревностно 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.

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 вертати мордочу, м'ячі, які від удару копитом котилися до сусіда, різні яскраві геометричні форми предмети, підвішені на вірвочках. 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 гру²¹¹³.

Експериментальні дослідження засвідчили, що діти, маючи перед собою відповідні моделі поведінки в суспільстві, можуть, наслідувати їх, наприклад, стати товариськими і менш боязкими. Одній групі дітей дитячого саду, що відрізнялися замкнутістю, демонструвався фільм про дітей, які добре поводяться, разом грають, діляться іграшками; іншій, контрольній групі, показували фільм про дельфінів без жодного виховного призначення. Потім, спостерігаючи за поведінкою обох груп, дослідники відзначили, що поведінка дітей першої групи змінилася на краще, вони стали більш товариськими і поступливими. Діти з контрольної групи, що дивилися нейтральний фільм про дельфінів, не змінили своєї поведінки і як і раніше уникали спілкування з своїми однолітками. Модель поведінки дітей у фільмі мала тривалу емоційну дію – через місяць після показу фільму діти пам'ятали його і продовжували доброзичливо ставитись до інших дітей (О'Коннор, 1969).

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 викрасти ліки для нього?

Чому так або чому ні?

5. Уявіть, що захворів улюблений собака цього чоловіка. Чи повинен він викрасти ліки, щоб спасти її? Чому так або чому ні?

²¹¹¹ Веремчук В.И. Социология религии / В.И. Веремчук. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 254 с. – С. 134-140.

²¹¹² Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.

²¹¹³ Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с. – С. 36-38, 133-134.

6. Чи повинні люди робити все, що можуть, щоб спасти життя іншим? Чому так або чому ні?
7. Крадіжка – протизаконна. Чи морально вкрати ліки? Чому так або чому ні?
8. Чи повинні люди завжди, у будь-яких випадках дотримуватися 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 опрацювати 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 розшукуються 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 причиново-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 світіть".

У плані метаморфозних трансформацій можна запропонувати й логіко-практичні трансформації думки²¹¹⁴:

ТРАНСФОРМАЦІЇ ДУМКИ

ЗАМІНИТИ	Пересадити	Упорядкувати	Ускладнити
Знизити	Видалити	Розташувати по новому	Чергувати
Додати	Адаптувати	Прискорити	Запозичити
Звукити	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. Учителю 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 б ваша фантазія після прослуховування поезії?

²¹¹⁴ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 258.

Цікавими є й метаморфози у сфері гумору, оскільки анекдот – це виразний творчий акт народу.

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, звільнятися з-під впливу актуальної даності сьогодення, а з іншого – сполучати несподівувальні речі: здатність в одному смислового 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 одкровенень 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 несиловими (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 досягаємо вже створених сенсів, оскільки і в цьому випадку кожен з нас перевідкриває 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 змінений 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 (смислових) 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 пристрасність 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 владіці наснився сон, що усе його зubi випали. Були запрошені мудреці для того, щоб роз'яснити приховане у сні пророцтво. Вони, обговоривши проблему, сказали, що незабаром у владіки помруть усі кровні родичі. Владіці 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 владіку про його довголіття, тому що він переживе своїх родичів. Владіка 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

²¹¹⁵ Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка. – С. 260.

психіатра про причини настільки незвичної поведінки його колеги і про причини не менше незвичної поведінки його самого. На це психіатр відповідає буквально таке: 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"²¹¹⁶) – 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 свідомством 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 зігнутися.
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 вижати.
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 Варфоломіївська 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 газувана 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 звивин!
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. "Душити – значить любити" (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'я шкодити", – сказала Юдиф, відсікаючи голову воєначальникові Ассирії Олоферну, як тільки той заснув, сп'янілий вином і її ласками.

²¹¹⁶ Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 295-301.

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!" – сказал 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 неуспешному 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 сходишками легше йти в короткій спідниці.
70. Коли музи мовчать, говорять дружини поетів.
71. Найдорожче нам обходитися 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 ідальні 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 сходишками: 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 житиме 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 лящ без пляшки (рос.: "не лещ без бутылки").
94. Навіть роль Отелло виконується правдивіше, якщо є особиста зацікавленість.
95. Цікавість до жінок не повинна складати дозвілля (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.

Відтак, 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 людей²¹¹⁷.

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"²¹¹⁸, 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 особливостями²¹¹⁹).

²¹¹⁷ Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 202.

²¹¹⁸ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.

²¹¹⁹ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.; 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: Перм-

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"²¹²⁰. 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 розуму, 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:

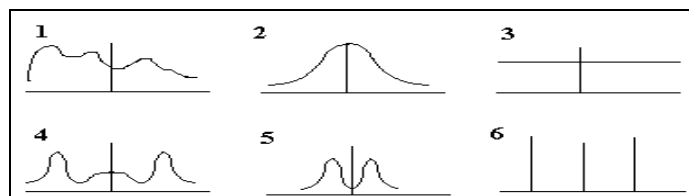


Рис. Логічний фундамент

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 має 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.

ский государственный институт искусства и культуры, Прикавказский социальный институт, 2002. – С. 122–140.; Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии : от понимания к технологии: учеб. пособие / Л.Я. Дорфман. – М.: Academia, 2005. – 287 с.

²¹²⁰ Третье послание человечеству [Электронный ресурс] : Режим доступа. – http://el-nebo.narod.ru/_theosophy/default7.html

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 мило, 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 – програв", "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 божовільною рішучістю.

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 дипластія²¹²¹ – притаманний людській свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного).

Парадоксальне мислення, як ми вже зазначали, утілюється у некласичних (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 ґносеологічних 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 Доплера), а ефектом дисипації – зменшення 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 випливає 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.

²¹²¹ Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолінгвістический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.; Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

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.

Парадокс малої вірогідності життя базується на понятті ентропії. Так, за Г. Кастлером, вірогідність мимовільного зародження життя у Всесвіті не перевищує 10^{-255} , що дуже мало відрізняється від нуля.

Парадокси мікросвіту: у мікросвіті симетрія причин не завжди приводить до симетрії наслідків (див. книгу Р.Фейнмана "Характер фізичних законів").

Можна також говорити про п'ять парадоксів квантової фізики:

1. Порожнеча: якщо збільшити ядро атома водню до розмірів баскетбольного м'яча, то електрон, що обертається навколо нього, знаходиться на відстані 30 кілометрів, а між ними – нічого!

2. Хвилчастка: стан частки залежить від самого акту вимірювання або спостереження. Не вимірюваний і спостережений електрон поводить як хвиля (поле вірогідності). Варто піддати його спостереженню в лабораторії, і він перетворюється на частку (твердий об'єкт, чіє положення можна локалізувати).

3. Квантовий стрибок. Ідучи зі своєї орбіти атомного ядра електрон рухається не так як звичайні об'єкти, – він пересувається миттєво. Тобто він зникає з однієї орбіти і з'являється на іншій миттєво. Точно визначити де виникне електрон або коли він зробить стрибок неможливо, максимум що можна зробити, це позначити вірогідність нового місцеположення електрона.

4. Принцип невизначеності Гейзенберга. Неможливо одночасно точно заміряти швидкість і місцезнаходження квантового об'єкту. Чим більше ми зосереджуємося на одному з цих показників, тим більше невизначеним стає інший.

5. Теорема Бела. Все в світі нелокально, елементарні частинки тісно зв'язані між собою на якомусь рівні за межами часу і простору. Тобто: якщо спровокувати утворення двох частинок одночасно, вони опиняться безпосередньо пов'язані один з одною або знаходяться в стані суперпозиції. Якщо ми потім вистрілюємо їх в протилежні кінці всесвіту і через деякий час тим або іншим чином змінимо стан однієї з часток, друга частка теж миттєво зміниться, щоб прийти в такий же стан²¹²².

Гіпотеза М.О. Козирева про миттєве розповсюдження сигналу через Час впливає із парадоксального феномену трансформації причини у наслідок, оскільки перетворення причини на наслідок вимагає подолання "порожньої" точки простору, і ця функція здійснюється саме за допомогою ходу часу, що у подальшому було підтверджено експериментами М.О. Козирева з вивчення щільності часу, який не екранується і практично з'являється відразу всюди. В астрономічних спостереженнях М.О. Козирева і В.В. Насонова були використані розроблені датчики, завдяки яким фіксувалися різні космічні об'єкти (зірки, галактики, кульові скупчення). Для кожного з об'єктів (зірок), що спостерігалися, вони зареєстрували сигнали, що йдуть від місця, співпадаючого з видимим положенням об'єкту, тобто звідти, де об'єкт знаходився у далекому минулому, і від місця, де об'єкт знаходиться у момент спостереження. Крім того, фіксувався і сигнал від місця об'єкта, де він буде знаходитись у майбутньому, коли сигнал від спостерігача дійде до нього. Надалі, низка сторонніх спостерігачів підтверджували ці експерименти завдяки використанню прилада Козирева для сканування неба. Разом з тим всяка спроба пояснити отримання сигналів з майбутнього або теперішнього незалежно від властивостей часу, потребує радикальної ломки основ фізики, тому офіційною наукою ці відомості ігноруються.

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 протистойть 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.

²¹²² К этому же смысловому ряду относятся и экспериментальные данные А. Аспекта, которые свидетельствуют, что нелокальный характер квантовых систем является всеобщим свойством природы, а не искусственной ситуацией, сгенерированной в лабораторных условиях [Aspect, Grangier, Roger, 1982]. К подобным же выводам пришел и Л. Мандел из университета Рочестера (штат Нью-Йорк), который пространственно разнёс два пучка света, исходящих из одного источника на достаточно большое расстояние и начал менять с помощью анализатора соотношение между компонентами суперпозиции на одном из них. В силу этих манипуляций интерференционная картина на этом пучке менялась. Но она менялась во втором пучке, картина на котором точно повторяла изменяющуюся картину на первом пучке, с которым экспериментировал Л. Мандел. При чем, картина эта менялась мгновенно в то же самое время, когда менялась картина на первом пучке. Данное изменение интерференционной картины являлось следствием, которое не имело видимой причины. Поэтому это следствие можно соотнести с чудом "элементарного познания", когда фотоны света оказываются обладающими **познавательными способностями**: сигнальные фотоны одного пучка и дополнительные фотоны второго пучка, в определённый момент времени излучаемые своими нелинейными преобразователями, никогда не встретятся – они направляются к своим разным детекторам, лишённые малейшей возможности непосредственно воздействовать друг на друга. Тем не менее, интерференционная картина пучка сигнальных фотонов сразу исчезала, если только дополнительные фотоны второго пучка не доходили до своих детекторов, когда их путь перекрывался непрозрачным экраном. Принято считать, что в эксперименте Л. Мандела обнаруживается всеобщее соотношение неопределённостей в отношении друг к другу пространства и времени, когда не существует физической системы в её пространстве и времени, которые одновременно имеют вполне определённые, точные значения. В любой физической системе при определённых пространственных характеристиках являются неопределёнными её временные характеристики и наоборот, при определённом времени системы является неопределённым её пространство.

Как пишет В.Ю. Татур, "квантовая физика ниспровергла очень упрощённую не только классическую взаимосвязь целого и его частей, но и представление о независимости наблюдателя. Оказалось, что совершенно неверно (рамки классических представлений существенно сужены и ограничены) считать элементарные частицы вещества материальными объектами, которые, соединяясь в ансамбли, образуют более крупные объекты, а наблюдателя – неким совершенно чуждым природе и обособленным от нее во всех своих проявлениях субъектом. Реальный мир требует рассматривать частицы только в их взаимосвязи с целым, частью которого является наблюдатель с его мышлением, и, как следствие, – признания единой субстанции у мышления и квантовомеханических объектов, но такой субстанции, которой уже не свойственны ни протяженность, ни длительность, как характеристика изменения" [Татур, 2008].

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 голиться, то він не має права голити самого себе і, таким чином, не буде голитися. Але якщо ж він не буде голитися, то 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, якого можна порівняти з Богом, поставлений у такі умови, коли він є і у світі (в селі) і поза ім 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.

Проблему даного парадоксу Б. Рассел вважав в тому, що тут присутнє порочне коло. А. Френкель і І. Бар-Хиллел писали, що всі антиномії (логічні і семантичні) мають загальну властивість, яку нестрого можна визначити як самозастосовність, або самовіднесеність²¹²³. 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 переставою 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 спокої. Отже, світ перебуває у спокої й одночасно рухається, він статичний і водночас динамічний.

Апорія Зенона "Дихотомія": неможливо пройти весь шлях від початку до кінця, оскільки для цього слід пройти половину шляху, потім половину, яка залишилась, і так до безкінечності.

Парадокс "Куна": 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 тім, 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?

У основі **одного знаменитого парадоксу** лежить подія, що трапилася у давній Греції. У знаменитого софіста Протагора був учень на ім'я Еватл, що навчався праву. За укладеною між ними домовленістю Еватл повинен був заплатити за навчання лише в тому випадку, якщо виграє свій перший судовий процес. Якщо ж він цей процес програє, то взагалі не зобов'язаний платити. Проте, закінчивши навчання, Еватл не став брати участь в процесах. Це тривало досить довго, терпіння вчителя вичерпалося, і він подав на свого учня до суду. Таким чином, для Еватла це був перший процес. Свою вимогу Протагор обґрунтував так: "Яким би не було рішення суду, Еватл повинен буде заплатити мені. Він або виграє цей свій перший процес, або програє. Якщо виграє, то заплатить через наш договір. Якщо програє, то заплатить згідно цьому рішення". Судячи з усього, Еватл був здібним учнем, оскільки він відповів Протагору: "Дійсно, я або виграю процес, або програю його. Якщо виграю, рішення суду звільнить мене від обов'язку платити. Якщо рішення суду буде не на мою користь, значить, я програв свій перший процес і не заплачу через наш договір".

В **індуктивній логіці** є свої парадокси, з якими активно, але поки без особливого успіху, борються вже майже півстоліття. Особливо цікавим є *парадокс підтвердження*, відкритий К.Гемпелем. Природно вважати, що загальні положення, зокрема наукові закони, підтверджуються своїми позитивними прикладами. Якщо розглядається, скажімо, вислів "*Все А є В*", то позитивними його прикладами будуть об'єкти, що володіють властивостями А і В. Зокрема, підтверджуючі приклади для вислову "*Всі ворони чорні*" – це об'єкти, що є і воронами, і чорними. Даний вислів рівносильний, проте, вислову "*Всі предмети, що не є чорними, не ворони*", і підтвердження останнього повинно бути також підтвердженням першого. Але "*Все не чорне не ворона*" підтверджується кожним випадком не чорного предмету, що не є вороною. Виходить, таким чином, що спостереження "*Корова біла*", "*Черевики коричневі*" і т.п. підтверджують вислів "*Всі ворони чорні*".

Інший парадокс: *Людина володіє вільним Я тільки тоді, коли відмовляється від свого Я, своєї свободи*. Цей висновок узгоджується з Ж.-П. Сартром, який писав, що людина буває вільною тільки в умовах несвободи – у "концтаборі, в'язниці, під п'ятою окупантів". Умови несвободи пробуджують волю як сутність, що діє "від противного", як людська Я, що чинить тотальну відмову від себе, тотальне самозречення, на межі котрого виявляється щира природа Людини, "яка вмє вмирати". Як писав М.Монтень у "*Досвідах*", "міркувати про смерть, значить міркувати про свободу. Хто навчився вмирати, той розумівся бути рабом. Готовність померти рятує нас від усякого підпорядкування. І немає в житті зла для того, хто досягнув, що загубити життя – не зло". Смерть виявляється позитивним моментом нашого життя, про який завжди забувають: як відзначав Л.М. Толстой, "Дивовижна непередбаченість людей, які не думають про смерть, а тому не думають про життя". У Біблії сказано: "якщо пшеничне зерно, яке упало в землю, не помре, то залишиться одне, а якщо помре, то принесе багато плоду" (Іван, 12. 24). Або, як записано в Діамантовій Сутрі, "ти повинний призвести до знищення всіх істот; після ж їхнього знищення

²¹²³ Френкель А., Бар-Хиллел І. Основания теории множеств / Перевод с английского Ю. А. Гастева под редакцией А. С. Есенина-Вольпина. – М.: Мир, 1966. – 556 с. – С. 24.

в дійсності жодне не буває знищено. І за якою причиною?". Синергетика, наука про принципи саморуху матеріальних форм, учить, що розвиток реалізується за рахунок руйнації, коли, як пише І.Прігожин, система, перенасичуючись ентропійними продуктами розпаду, руйнується, що сприяє кристалізації нової системи, яка знаходиться на більш високому рівні розвитку.

У цьому прикладі фрактальний принцип реалізує як принцип рекурсії (циклічний процес, що замикається на себе), як і парадокс Б. Рассела про "Брадобрія", який пояснюється тим, що Брадобрій втілює собою **множину, яка об'єднує в собі всі множини, тому вона є множиною і, значить, містить саму себе як елемент множини.**

Приклади подібних парадоксальних рекурсій:

Камера, що знімає сама себе.

Робимо екскаватори, здобуваємо за допомогою їх руду, щоб виплавити метал і зробити ще більше екскаваторів.

Множина всіх множин.

Об'єкт, що описує себе (об'єкт, який детермінує себе): написання автобіографії повинне включати написання автобіографії, написання мемуарів повинне включати написання мемуарів.

Всі рефлексії емоційних станів рекурсивні, а тому парадоксальні: злість на самого себе; людина злиться на себе, тому злиться на себе, що злиться, злиться на себе що злиться на себе, що злиться тощо; жалість до себе; страх за себе; самозвинувачення; низька самооцінка; самообраз.

Я – той, хто спокійно дивиться на мене з боку.

Про що ти зараз думаєш? – Я думаю, що я зараз думаю, що я зараз думаю...

Візуальна рекурсія: картинка картинки в картинці, дзеркало, яке відображає себе.

Перш ніж використовувати якесь правило, необхідно мати правило про те, як нам використовувати перше правило. Іншими словами існує нескінченна ієрархія рівнів правил, яка не дозволяє виповнюватися жодному з них. (парадокс Л. Керролла).

Ви розумніші, ніж Ви думаєте!

Контролюйте свої дії (рекурсивна парадоксальна інструкція з контролю процесу контролю).

Подумайте, перш ніж замислюватися! (Ст. Лем).

Брехня – це сказане з бажанням сказати брехню (Бл. Августин).

Вчися вчитися.

Теорія Атмана, згідно якої, якщо я щось фіксую як факт моєї свідомості, то я вже не в цьому стані свідомості, і я, отже, вже не є "я" ("Якщо свідомість перебуває у предметі, то вона не перебуває у предметі, саме тому вона перебуває у предметі" – з "Діамантової сутри").

Я їжа, поїдаю того, що поїдає їжу (з Упанішад).

Аналіз аналізу.

Самоконтроль.

Виправдовуватися – вже саме по собі виправдання (Кобо Абе).

Ми залежимо тільки від того, чому чинимо опір (В.Л. Леві).

Головна помилка – ніколи не помилятися.

Виключення підтверджує правило.

Мука – це насолода (принцип мазохізму).

Щоб уникнути стресу, потрібно жити в стані стресу.

У мене некерований характер.

Велике полягає в малому.

Нове – добре забуте старе.

Старі фрески цінніше нових.

Речі розташовуються в строгому безладі ("Аліса в країні чудес").

Вихід лежить за межами мови і мовчання (Чаньський вислів).

Є речі настільки серйозні, що залишається тільки посміятися над ними (Н. Бор).

Гумор – річ серйозна.

Хороший менеджер не займається управлінням.

Більшість людських проблем не є проблемами.

Ми думаємо, що створюємо технології, але технології самі створюють нас.

Організація організацій.

Чим гірше, тим краще (Мао Цзедун).

Моя порада – не приймайте мою пораду.

Чим менше цілитель піклується про результати зцілення, тим більшим є ефект від лікування.

Якщо ти маєш рацію, то ти – не маєш рації.

Зараз ти безсмертний, бо ще не помер.

Я абсолютно упевнений, що ні в чому не можна бути абсолютно упевненим.

Парадоксальним чином збільшення знань примушує нас відчувати себе все більш неосвіченими і безсилим (Джозеф О'коннор, Джон Сеймор).

Абсолютна влада – абсолютне безсилля.

Парадоксально, але саме перевтома найчастіше веде до безсоння, тоді як позбавлення сну веде до позбавлення від депресії.

Оскільки, говорить Будда, будь-яке рішення одночасне правильне і неправильне, ми не повинні прагнути до того, щоб бути завжди правими і не засмучуватися, коли не маємо рацію.

Сократ говорив: для того, щоб дізнатися щось, я вже повинен знати те, що я хочу дізнатися.

Тільки нещасна людина може бути щасливою.

Я чув від мудрих людей, – сказав король, – що, якщо ти зможеш пригадати, що ти божевільний, то ти вже не божевільний.

Убити одну людину – злочин, убити тисячу – політика.

НІЩО означає відсутність і "самого себе", тобто "не НІЩО".

Щоб дотримуватися строгої лінії слід проявляти чудеса виверткості.

Щоб зберегтися, потрібно змінитися.

Авторитет ученого краще всього визначається тим, наскільки він загальмував розвиток науки в своїй науковій галузі.

Хочеш миру – готуйся до війни.

Перший крок алкоголіка до лікування полягає в чіткому і визначеному визнанні себе безсилим перед лицем супротивника – пляшки: визнайте себе безсилим перед алкоголем.

Бажаєте продовжити, тоді зупинитися; хочете миру – воюйте; бажаєте помститися комусь, залиште його у спокої.

Сприймайте критично те що я вам розповідаю.

Мисліть нешаблонно.

Будьте пластиліном, який сам себе ліпить.
Чорна білизна.
Вони помруть, але виживуть.
Я взагалі, найскромніший в світі чоловік.
Я сором'язлива людина, я не можу сказати вам "підіть до біса".
Віртуальна реальність.
Динамічний стан.

У контексті освіти важливим є складання та оперування парадоксально-двоїстими поняттями, які, з одного боку містять в собі елемент абстрактності, а з іншого – конкретності. Наприклад, фрази "рука любові", чи "лице Всесвіту" (тут слово "Всесвіт" є вираженням вищого рівня абстрактності, а слово "лице" – виражає найбільш конкретне поняття, оскільки лице людини – це те, з чим ми стикаємося найбільш часто у повсякденному житті).

Наведемо деякі *"вправи для витончення матерії людського розуму"* О.В. Асауляк²¹²⁴

1. Що є важливішим: момент істини чи істина моменту?
2. Що необхідно вивчати: абсурд логіки чи логіку абсурду?
3. Що губить цивілізацію: ентропія форми чи форма ентропії?
4. Що є страшнішим: початок кінця чи кінець початку?
5. Що є вищим: світло знання чи знання світла?
6. Що посиляє Бог: шлях очищення чи очищення шляху?
7. Що є сильнішим: межа терпіння чи терпіння межі?
8. Що є більш глобальним: хаос буття чи буття хаосу?
9. Що є більш обманливим: каприз вдачі чи удача капризу?
10. Що є більш конкретним: синтез абстракції чи абстракція синтезу?
11. Що вирішує суперечку: причина протиріч чи протиріччя причин?
12. Що було спочатку: розум безмежності чи безмежність розуму?
13. Що вічне: книга мудрості чи мудрість книги?
14. Що є більш важким: вічність миттєвості чи миттєвість вічності?
15. Що є неможливим: абсолют неосвіченості чи неосвіченість вічності?
16. Що рідше зустрічається: феномен геніальності чи геніальність феномену?
17. Що неможливо знищити: молитву духу чи дух молитви?
18. Що створює причину: вбивство помислу чи помисел вбивства?
19. Що є даністю: час прискорення чи прискорення часу?
20. Що залежить від праці: скарб мовчання чи мовчання скарбу?
21. В чому смисл спасіння: у нескінченності розп'яття чи розп'яття нескінченності?
22. Що дається згори: звучання симфонії чи симфонія звучання?
23. Що є глибшим: торжество справедливості чи справедливість торжества?
24. Що може бути пізнаним: очевидність підтвердження чи підтвердження очевидності?
25. Що було раніше: совість Закону чи Закон совісті?

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: "Володарю, 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 йому поталанило". На що фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано"...

Наведемо відому *"Притчу про притчу"*, сформульовану Роберто Антоні Уїлсоном, автором *"Квантової психології"*. Один молодий американець на ім'я Саймона Мун, що вивчав дзен в дзендо (школі дзен) в Ломпоке, штат Каліфорнія, зробив непростачну помилку – прочитав *"Процес"* Франца Кафки. Цей зловісний роман, у поєднанні з дзен-тренуванням, був не по зубах бідному Саймону. Хлопця потрясла, інтелектуально і емоційно, дивна притча про Двері Закону, які у Кафки з'являються ближче до кінця оповідання. Саймона притча Кафки так схвилювала, що він не міг більше медитувати, втратив самовладання і надовго відвернувся від вивчення сутр. У декілька стислому переказі, притча Кафки виглядає так:

Один чоловік приходить до Дверей Закону і просить дозволу увійти. Вартовий не дає йому пройти через двері, але говорить, що якщо цей чоловік чекатиме невизначено довго, то, можливо, коли-небудь в майбутньому, він одержить дозвіл. Чоловік чекає і чекає; він старіє; він намагається підкупити стражника. Той берє гроша, але як і раніше не пропускає його через двері. Людина продає все своє майно, щоб запропонувати ще більший хабар. Стаж приймає гроші, але все-таки не дає людині проходу. Приймаючи кожен новий хабар, вартовий завжди пояснює: "Я роблю це тільки для того, щоб ти не втрачав всієї надії".

Врешті-решт чоловік стає зовсім старим і хворим і знає, що скоро помре. У свої останні хвилини він, набравшись сил, ставить питання, яке засмучувало його роками. "Мені сказали, – говорить він стражникові, – що Закон існує для всіх. Чому ж тоді так трапилося, що всі ці роки, поки я тут сиджу і чекаю, ніхто більше не прийшов до Дверей Закону?"

"Ці двері, – відповідає вартовий, – були створені тільки для тебе. А зараз я закрию їх назавжди". Він закриває двері, і людина вмирає.

Чим більше Саймон сушив собі голову над цією алегорією, або жартом, або – загадкою, тим ясніше йому ставало, що він ніколи не зрозуміє дзен, якщо спочатку не зрозуміє цю дивну казку. Якщо двері існували тільки для цієї людини, чому йому не можна було увійти? Якщо господарі виставили стражника, щоб не пропускати людину, то чому вони при цьому залишили двері спокусливо прочиненими? Чому стражник закрив двері, коли людина стала вже дуже стара, щоб спробувати прорватися в неї силою? Чи має буддійське вчення про Дхарму (Закон) якесь відношення до цієї притчі?

²¹²⁴ Асауляк О. Книга огней. Катарсис. Экстазис. – Винница – Сыктывкар: Виктория, 1995. – 627 с.

Можливо, Двері Закону символізують візантійську бюрократію, яка існує практично у всіх сучасних урядах, і, у такому разі, вся притча перетворюється на політичну сатиру? Скромний чиновник Кафка цілком міг би скласти саме сатиричну притчу про бюрократію... Або, можливо, двері – це Бог, як стверджують деякі коментатори? Тоді що Кафка мав на увазі? Чи пародіює він релігію або інакомовним чином захоплюється її божественною Таємницею? А цей вартовий, який брав хабарі, але нічого не дав натомість, окрім марних надій, – що символізує він: духовництво або, можливо, людський розум, який завжди потішається тінями у відсутність справжніх Останніх Відповідей?

Врешті-решт, близький до нервового зриву від величезної розумової втоми, Саймон прийшов до свого росі (вчителя дзен) і розповів йому історію про чоловіка, який марно очікував біля Дверей Закону, – двері, які існували тільки для нього, але в які йому не дозволялося увійти і які були зачинені, коли йому вже не дала б увійти смерть. “Будь ласка, – благав Саймон, – поясните мені цю Темну Притчу”.

“Я поясню її, – сказав росі, – якщо ти пройдеш за мною в залу для медитацій”.

Саймон пішов слідом за вчителем до дверей медитативної зали. Коли вони прийшли, вчитель швидко проскочив в залу, обернувся і закрити двері перед самим обличчям Саймона.

У цей момент Саймон пережив Пробудження.

Наведемо декілька фактів, які ілюструють ілюзорність соціального сприйняття дійсності.

Холодним січневим ранком на станції метро Вашингтона розмістився чоловік і почав грати на скрипці. Впродовж 45 хвилин він зіграв 6 творів. За цей проміжок часу поряд нього пройшла більше тисячі людей, більшість з яких діставалися на роботу. За 45 хвилин гри тільки 6 чоловік ненадовго зупинилися і послухали, ще 20, не зупиняючись, кинули гроші. Заробіток музиканта склав \$32. Ніхто з перехожих не знав, що скрипацем був Джошуа Белл один з кращих музикантів у світі. Грав він один з найскладніших творів з коли-небудь написаних, а інструментом слугувала скрипка Страдіварі, вартістю \$3,5 мільйона. За два дні перед виступом у метро, на його концерт в Бостоні, де середня вартість квитка сягала \$100, був аншлаґ. Гра Джошуа Бела в метро була частиною соціального експерименту газети “Вашингтон пост” про сприйняття, смак і пріоритети людей.

Свого часу Французька академія наук, у яку часто поступали свідчення про падіння метеоритів, спеціальним декретом постановила, що з неба не може падати ніяке каміння.

К. Саган у книзі “Драconi Едему” писав, що всі провідні французькі мистецтвознавці, журнали і музеї кінця XIX – почала XX століття цілком заперечували французький імпресіонізм, а сьогодні про тих же художників ті ж самі авторитети говорять, що вони створили шедеври. Не виключено, що через сторіччя маятник їх думок знову відхилиться в інший бік

Відкриття Д. І. Менделєєва, якого так і не прийняли в Академію наук Росії, сучасники зустріли досить вороже; серед критиків були відомі учені – німецький хімік Р. Бунзен, а також деякі вітчизняні учені. Не було недостаті й у відвертих знущаннях: великого хіміка схибно питали, чи не виявив би він такий же закономірності у властивостях елементів, якби розташовував їх ... відповідно до алфавіту. Довгу низку імен людей, що здійснили епохальні відкриття, які спочатку ігнорувалися науковим і професійним співтовариством, можна продовжити ім'ям Вільяма Гершеля (одного з засновників дактилоскопічного методу), якого в Скотланд Ярді вважали аферистом. Пройшло близько 200 років, перш ніж головний метод криміналістики в ній утвердився.

Свого часу офіційна наука СРСР вважала кібернетику та генетику лженаукою. Нині у рамках Російської академії наук створено спеціальний Відділ боротьби з лженаукою, який веде наукову критику багатьох сучасних постнекласичних наукових напрямів.

Можна також говорити не тільки про онтологічні, гносеологічні, але й про **соціально-перцептивні метаморфози – парадокси-ілюзії**.

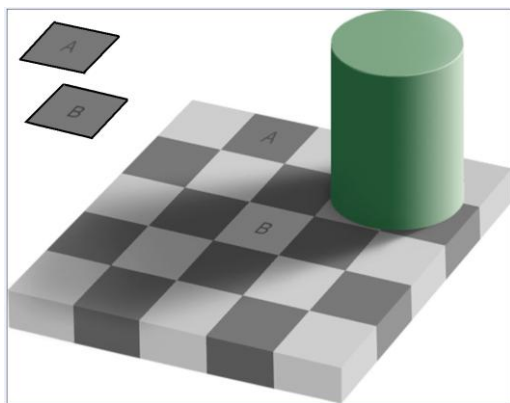


Рис. Зорова ілюзія контрастності кольору (клітини А і В ідентичні)

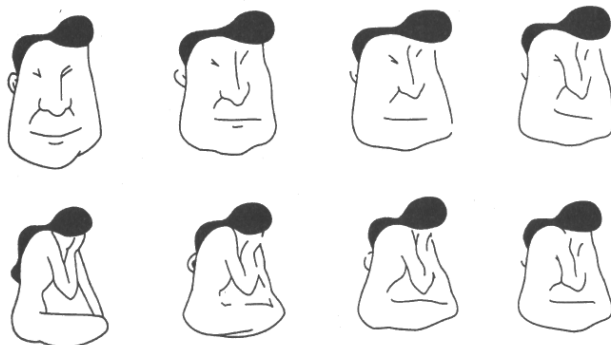


Рис. Очікування впливають на сприйняття. Що ви бачите у правому нижньому малюнку: лице чи фігуру?²¹²⁵

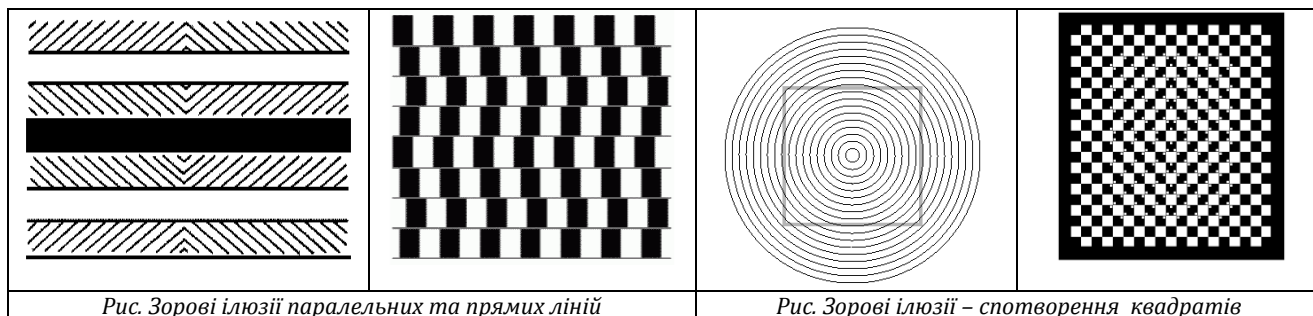


Рис. Зорові ілюзії паралельних та прямих ліній

Рис. Зорові ілюзії – спотворення квадратів

²¹²⁵ Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с. – С. 405.

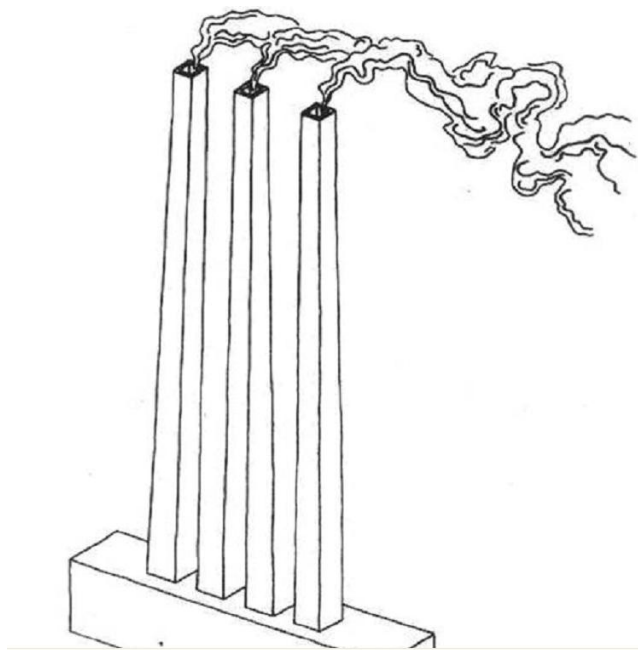


Рис. О. Ройтерсверд. *Perspective japonaise* № LXXI ²¹²⁶.

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 рис:



Рис. 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

²¹²⁶ Ройтерсверд О. Невозможные фигуры. – М.: Центр современного искусства. Архитектурная галерея, 1993.

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 думках²¹²⁷

"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").

Розглянемо **візуальні метаморфози, пов'язані із світом моди.**



Рис. Метаморфози гриму і фотомонтажу



Рис. Дивовижні порівняння

²¹²⁷ Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с. – С. 120-121.



Рис. Дивовижна метаморфоза: за декілька місяців жінка схудла на 80 кг.

Може викликати у глядачів шок фотографії *пост мортем* ²¹²⁸.



This image, circa 1890, from the collection of Caitlin Karolczak depicts a deceased woman posed with a baby.



Post mortem вызывает шок. Особенно если на фотографиях изображены умершие дети

²¹²⁸ "Пару дней назад я писал в ответах на комментарии к предыдущим фотографиям о страшном обычае, распространенном в конце 19, начале 20 века в Европе и Америке, во вполне уважаемых домах существовали альбомы "Книги мертвых", с фотографиями умерших. Мертвых снимали в привычной для них одежде, некоторые будто спят, другие сидят в креслах или за столом, лежат на скамьях и украшенных помостах, есть даже...стоящие (вот как делались эти фотографии, я не представляю, хотя эта "механика" пугает и привлекает одновременно, уж чего-чего, а некрофилии я в себе особенной не замечал, я, как подавляющее большинство людей отношусь к покойникам просто – я их боюсь). Прочел на одном из сайтов, что должность фотографа "post mortem" существовала при любой уважающей себя похоронной конторе, они исполняли все желания заказчиков, подчас очень странные. Обычай довольно долго держался, даже при Советам, помнится, на Ваганьковском кл-ще, в Москве мельком видел надгробие с фотографией явно "пост мортем", плита была датирована семидесятыми годами XX века. Может быть, кое-где в деревнях этот обычай держится до сих пор. Пугает количество детских фотографий, но впрочем это объяснимо, детская смертность была очень высока. Если разобраться, обычай только на первый взгляд кажется диким, ведь хранят же личные вещи умерших, пряди волос. Наверняка обычай посмертных фотографий пришел на смену снятию гипсовых масок и написанию картин "пост мортем". Порой обычай принимал странные формы, иногда встречаются изображения печальных детей, держащих на руках мертвых птиц, кошек, собак, домашних любимцев тоже старались "запечатлеть". Помню, был потрясен фотографией девочки с дохлой кошкой, и рядом – мать, держащая на руках мертвого младенца. Предупреждаю абсолютно серьезно – фотографии под катом зрелище действительно ОЧЕНЬ тяжелое. Прошу Вас, будьте осторожны" – Феликс Максимов.

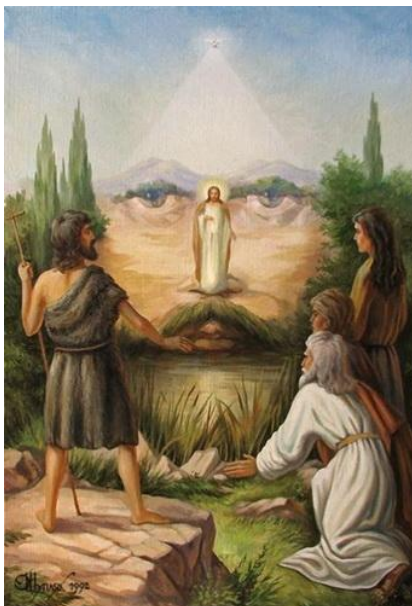


Одна из этих девочек на самом деле мертва. Но они обе беспристрастно смотрят в объектив камеры



Родители со своей умершей дочерью

Цікавими є і приховані образи у творах українського художника **Олега Шупляка**.



НАСЛІДКАМИ зазначених фактів можна вважати висновок: наш цілісний світ цілісна сутність, влаштована за фрактально-голограмним принципом. Осягнути невлучиму єдність між предметами і явищами – означає володіти фрактальним же, тобто аналоговим, цілісним, парадоксальним, нечітким, творчим, діалектичним мисленням – тобто тим, що відсутнє у людей ментально-аналітичного складу розуму, котрі атомізують та препарують світ на дискретні умоглядні сутності. Відтак, фрактально-голограмний світ, який на його фундаментальному квантово-фотонному рівні є єдиним неподільним комплексом, можна збагнути і виразити фрактальною ж думкою, що не відокремлює частини від цілого, причини від наслідку, минулого від майбутнього, істоти від його імені...

РОЗДІЛ 5. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ В АНАЛІЗІ СОЦІАЛЬНО- ПОЛІТИЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ

5.1. СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ КЕРУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИМИ СИСТЕМАМИ

На сьогодні використання основних положень синергетики суттєво змінює традиційні погляди на цілу низку соціально-економічних явищ. Це насамперед стосується **теорії рівноваги, зростання та розвитку**. Тривалий час економічна теорія розглядала стан економічної рівноваги як єдино бажаний, а будь-яке порушення рівноваги та хаотичні процеси в економічному житті розглядались нею як суто негативні процеси. В цьому сенсі показовою є теорія К.Маркса, який, досліджуючи феномен криз перевиробництва, вважав, що такі кризи послаблюють економічну систему капіталізму і зрештою сприятимуть її поваленню. Абсолютно протилежну точку зору висловив на початку 20 ст. Й.Шумпетер, який показав, що економічні кризи є необхідною складовою процесу розвитку, оскільки пов'язані з нововведеннями, а, отже, свідчать не про недоліки, а про переваги капіталістичної системи. Підходи Й.Шумпетера знайшли свій розвиток в сучасній еволюційній економічній теорії, яка є відносно новим напрямком економічної науки і безпосередньо пов'язана з синергетикою як наукою, що вивчає загальні закони самоорганізації та взаємодії в системах.

Характеризуючи **загальну модель розвитку суспільно-економічних відношень**, можна говорити про два полярні стани суспільства. Перший стан притаманний для суспільств з **високим рівнем синергії** й соціальної ієрархізації й упорядкованості ("суспільної спаяності").

На відміну від періоду панування класичного капіталізму сучасний світ демонструє бурхливий розвиток різних форм соціально-економічної кооперації. Останні два десятиліття в умовах загострення міжнародної конкуренції суттєві переваги демонструють ті країни та фірми, які застосовують саме принципи синергії. У другій половині XX століття у США та деяких інших країнах світу були випробувані й впроваджені у практику економічні концепції "тотального управління якістю", "Just-in-Time" ("прямо зараз"), "контролінгу" та ін.²¹²⁹, суть яких так чи інакше полягає в синергізації різноманітних економічних факторів. Наприклад, процеси синергізації спостерігаються між виробниками та покупцями (замовниками) їх продукції, коли складські приміщення, де накопичуються комплектуючі та готова продукція, практично відсутні, оскільки комплектуючі відразу йдуть в роботу, а готова продукція відразу ж відвантажується замовникам (концепція "просто зараз"). Синергізація здійснюється і за рахунок тотального управління шляхом децентралізації функцій керівництва виробництвом завдяки тому, що ці функції починають розподілятися між всіма членами колективу, який за цих умов перетворюється на товариство односторонців, що співпрацюють задля досягнення єдиної мети (концепція "тотального управління якістю"). Дещо подібне маємо у концепції "контролінгу", яка реалізує процес тотального контролю всіх ланок виробництва, через що досягається їх повна синергійна узгодженість. Але це, як виявляється, є можливим лише тоді, коли всі підрозділи отримують функції управління підприємством, що, у свою чергу, передбачає розвиток відповідальності людей, самоуправління та самостійності²¹³⁰ (самодетермінації), що притаманне відкритим системам, які вивчає синергетика. Подібним же чином концепція реінжинірингу²¹³¹ спрямована на досягнення підприємствами статусу відкритих систем, коли декілька виробничих операцій об'єднуються в одну, спостерігається суміщення окремих ланок робіт, а виконавцям, що здатні приймати самостійні рішення, делегована частина повноважень. За цих умов спостерігається певна синергізація процесу виробництва та керівництва: зменшення перевірок, керованих втручань, поширення автономних міждисциплінарних виробничих груп, коли діяльність (виробничий процес) потребує від кожного працюючого багатофункціональних вмінь, виявлення ініціативи та здатності приймати самостійні рішення, а керівна та виробнича структура підприємств стає все більш "горизонтальною", тобто відкритою, синергійною, що можливо при наявності таких чинників, як мотивація робітників, їх психологічна (типологічна) узгодженість, тобто тут визначальним є людський чинник.

В цілому можна сказати, що тенденція до зростання економічної (суспільної) синергії спостерігається в наш час у спектрі так званого нового економічного мислення. Відмітимо його основні

²¹²⁹ Тарасов В. Причины возникновения и особенности организации предприятия нового типа // Проблемы теории и практики управления. – 1998. – № 1. – С. 18–22.

²¹³⁰ Манн Р., Майер Э. Контролинг для начинающих. – М.: Финансы и статистика, 1992.

²¹³¹ Ойхман Е. Г., Попов Э. В. Реинжинеринг бизнеса. – М.: Финансы и статистика, 1997.

віання²¹³². Вважається, що стійкі позиції на ринку, що змінюється та ускладнюється, можуть зайняти лише ті компанії, виробничо-керівний потенціал котрих дозволить їм узгоджено вирішувати цілий ряд завдань, які раніше вважалися практично взаємовиключними. Специфіка японського підходу полягає не лише у автоматизації та комп'ютеризації, але в парадоксальному переході до випуску складних та довершених у технічному відношенні виробів через різке зниження технічної та організаційної складності їх виготовлення. Тобто ведуться розробки таких технологій та організацій виробництва, які дозволяють виготовляти найскладніші вироби на основі стандартних, простих і легко керованих наборів операцій, що здійснюються на універсальному гнучкому обладнанні, що може налагоджуватись у широкому діапазоні. Тут ми маємо синтез простого та складного, тобто право- та лівопівкульового підходів до вирішення певних проблем.

Відмічається перехід від вузької спеціалізації до інтеграції у характері самої керівної діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації ріст продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і більшого об'єму зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином робітниками середнього рівня керівництва. У результаті кількість рівнів керівництва постійно зростає, а кожен робітник відчуває все більше відчуження від своєї діяльності та її результатів. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації виявляється безвихідним.

Виникає потреба створення механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію "знизу". Поширюється принцип *самокерованих* цільових команд керівництва, коли для вирішення конкретних завдань збираються спеціалісти з різних служб. Крім того, принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, при якому група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідність за певну ланку роботи – наприклад повністю збирає автомобіль. Операції скорочуються. Кількість операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці зменшується з декілька сотень до декілька десятків. Створюються інтегровані операційні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватись у одне ціле, що дає можливість різко підвищити продуктивність праці. Постійне змінювання операцій створює умови для окремого робітника працювати на всіх етапах виробничого циклу, що сприяє творчому підходу і винахідництву. Робітник прагне робити роботу від початку до кінця виробничого циклу. Група робітників (багато профільний осередок) несе повну відповідальність за досягнення завдань, які перед нею поставлені – від конструювання, виробництва до маркетингу (збуту продукції). При цьому кількість працівників на окремому підприємстві не повинна перевищувати 500 чоловік. Як бачимо, тут реалізуються принцип синергії, самодостатності, який був притаманний натуральному господарству в межах примітивних соціумів. Про це свідчить також й те, що поширюється багатофункціональність виробничих можливостей, ліквідуються бар'єри між різними категоріями персоналу, у тому числі між робітниками та керівництвом.

Тут можна говорити й про малий бізнес. С. Г. Кара-Мурза у книзі *"Істмат і проблема схід-захід"*²¹³³ пише, що малі підприємства є необхідним елементом будь-якої здорової економіки і виконують у ній ряд життєво важливих функцій. Виявилося, наприклад, що в умовах динамічного розвитку технології в останні десятиліття системи великих підприємств у принципі не можуть успішно функціонувати без системи малих підприємств, що їх доповнюють. "Велика фабрика", як ідеал побудованої по принципу механічної системи, у 60–70-і роки в значній мірі втратила свою безумовну легітимність. Зріс інтерес до інших, альтернативних форм організації – гнучким, малим, "м'яким", як би "не індустріальним". Саме такою формою є були малі підприємства. У думці значної частини суспільства вони перестали бути пережитком архаїчних, неефективних форм організацій виробництва. Навпроти, у них стали бачити тип виробництва, у якому переборюється відчуження працівників, нейтралізується вплив ієрархічних авторитарних відносин, що роблять "одномірну людину". Така зміна установок, особливо серед молоді, було важливою умовою, що сприяло розвитку малих підприємств. Малі підприємства – це особливий тип виробничих структур в економічному, соціальному, технологічному й управлінському аспектах. Незалежно від характеру власності, на якій засноване мале підприємство, його політекономічна сутність не відбивається в категоріях ринкової або планової, капіталістичної або соціалістичної економіки. Саме тому мале підприємство як особливий соціально-економічний уклад легко адаптується до різних соціокультурних умов і ефективно функціонує як у ліберальній ринковій економіці США і Західної Європи, так і в традиційних суспільствах Японії і Південно-Східної Азії, в Іспанії і на півдні Італії, в ісламських країнах "третього світу".

Дослідження малих підприємств виявили факт, що на ринку вони можуть конкурувати з великими підприємствами тому, що здатні відмовитися від капіталістичної ренти. Малі підприємства – винятково мобільна система як у технологічному, так і організаційному плані. Саме тут відбуваються "експерименти з нововведеннями", на яких учаться великі підприємства. Ця мобільність визначається багатьма факторами: мала величина збитку при невдачі нововведення; велике число автономних

²¹³² Грейсон Д. младший, О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. – М.: Экономика, 1991.

²¹³³ Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

підприємств і можливість учитися на помилках і удачах новаторів; практичне сполучення центра прийняття рішень з рівнем виконання; сильні стимули до нововведень, тому що виживання малого підприємства зумовлюється лише його здатністю до адаптації, а не наявністю великих резервів. Особливістю малих підприємств як технологічної системи є їхня висока здатність пристосовувати сучасні (навіть наукомісткі) технології до реальних можливостей робочої сили в регіонах традиційної культури і психології – до соціокультурної реальності "аграрної цивілізації". Малі підприємства активно втягують у виробничий оборот "дрімаючі" матеріальні і трудові ресурси і за рахунок цього різко знижують капіталовкладення на створення робочого місця в порівнянні з "нормальним" промисловим підприємством. Тому саме малі підприємства, а не будівництво великого заводу, є механізмом пожвавлення економіки тих регіонів, що переживають депресію або застій. При цьому досвід навіть таких країн, як Великобританія, показує, що пожвавлення економіки районів, що бідують, через розвиток малих підприємств відбувається за рахунок ресурсів регіону, без залучення засобів ззовні.

Слід сказати, що найважливішою особливістю малих підприємств є їхня здатність легко поглинати і відпускати велику кількість робочої сили (підприємство з 5 працівниками може без великих перевантажень розширити штат до 20 чоловік і так само легко скоротити його до звичайної норми). При стабільній економічній ситуації на Заході малі підприємства створюють 90–95% нових робочих місць. У випадку ж різких коливань на ринку робочої сили (наприклад, ліквідації великого заводу) малі підприємства служать "губкою", що всмоктує надлишкову робочу силу, тим буфером, що зм'якшує соціальні потрясіння. Вважається, що жодне демократичне суспільство не може устояти при рівні безробіття 10 % активного населення. В Іспанії ж, наприклад, безробіття досягло в 1994 р. 24,5 %. Але її економіка і соціальний порядок були й за цих умов стійкими тому, що в дійсності більшість безробітних зайняті на малих підприємствах (хоча і через "тіньові" контракти). Малі підприємства – це головний соціальний механізм запобігання масового безробіття, особливо в періоди структурних перетворень економіки.

Позитивна риса традиційних структур керівництва – це ефективний спосіб організації рутинних завдань, що постійно повторюються і не потребують оперативного прийняття рішень. Недоліки традиційних лінійно-функціональних структур керівництва полягають в утрудненні комунікації між функціональними відділами, повільний процес прийняття рішень, в ієрархічній структурі взаємовідносин, відсутності взаєморозуміння між представниками окремих відділів, у слабкій кооперації, що пояснюється слабкими зв'язками на горизонтальному рівні і надмірно розвиненою системою вертикальних (лінійних) взаємодій.

Принцип синергії – децентралізація та ліквідація функціональних бар'єрів – допомагає створити ефективну організаційну структуру. Б. Ф. Ломов показав, що відносно прості проблеми краще вирішують групи з централізованою комунікативною сіткою, а складні – при повній відсутності цієї сітки²¹³⁴. "Аналізуючи ці сітки, – відмічає вчений, – важливо враховувати не лише число інформаційних зв'язків (каналів) кожного учасника групової діяльності (хто з ким пов'язаний), але також і частоту їх використання та спрямованість (чи є зв'язок однобічним чи двобічним)"²¹³⁵.

Таким чином, система управління і система виробництва повинні бути інтегровані в одне ціле, а само виробництво має бути відкритою системою, коли структурні блоки організації виробництва орієнтуються на товари, ринок, споживача, а не на виконання функцій. При цьому базовими блоками будь-якої виробничої структури мають бути цільові групи спеціалістів та команди (що створюються на відносно короткий термін), а не функції та відділи. Це нагадує нам концепцію функціональної системи П.К. Анохіна, яка показує, що для виконання тих чи інших операцій в організмі створюється функціональна система – терміновий союз структур організму з різними функціональними модальностями²¹³⁶.

Подібним чином прогресивна ідеологія розробки нових виробів віддає першість підходу, що базується на створенні цільових міждисциплінарних груп, котрі відповідні за проведення всіх видів робіт, від конструювання до маркетингу. Цей процес, що є вираженням принципів синергії у виробництві, можна назвати «одночасним створенням продуктів та процесів», коли продукти та процеси, керівництво виробництвом та саме виробництво починають сполучатися. Тут можна говорити про цілісне екологічне виробництво. Розвиток проблемних груп, гуртків якості (на японських підприємствах) і є результатом такого екологічного виробництва.

Якість при цьому стає результатом такого синергійного виробництва, в якому ланки керівництва та виробництва зливаються: висока якість тепер вже починає забезпечуватись головним чином шляхом налагодження бездефектного виробництва, а не через контроль вже готової продукції.

Спостерігається реорганізація системи бухгалтерського обліку та контролю, яка традиційно фіксує витрати та збитки, які вже відбулися, але не враховує тих засобів, які були зекономленими. Наприклад,

²¹³⁴ Донцов А. И. Психология коллектива. – М.: Изд. МГУ, 1984.

²¹³⁵ Ломов Б. Ф. Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими // Правовые и социально-психологические аспекты управления. – М.: Политиздат, 1972. – С. 220.

²¹³⁶ Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978.

кожний долар, що був інвестованим у зростання кваліфікації, може принести 30 доларів прибутку²¹³⁷. При цьому спостерігається спрямованість на спаяність виробників та постачальників, керівництва та робітників, зворотний зв'язок між науковими підрозділами та всіма потенційними споживачами їх продукції. Стираються відмінності (в тому числі і побутові) між керівниками та робітниками: в Японії співвідношення між зарплатою президента компанії та некваліфікованого робітника складає 8:1.

Спостерігається також і спрямування у майбутнє, можливе, а не орієнтація на тимчасові моменти. Це говорить про розвиток цілісного, синергійного, екологічного мислення, у межах якого майбутнє сполучається з теперішнім часом. Тут виявляється реалізація принципу "загальної долі", спонтанності як характерної особливості творчої людини (як приклад можна навести біблійські слова: "хай твоя права рука не знає, що робить ліва"), що передбачає діяльність як таку, а не її результат²¹³⁸; тут ми маємо орієнталістський принцип "неотримання плодів діяльності", коли людина звільняється від впливу лінійної причинності, інструментально-маніпуляційної, прагматично-вольової ідеології.

Інша характерна риса синергійного мислення у сфері економіки пов'язана з поновленням знань та спрямованістю на цілісність знань, а не на їх конкретний зміст: японський керівник володіє меншим об'ємом спеціалізованих знань (які у будь-якому випадку втрачуть свою цінність через 5 років) та одночасно має цілісну уяву про організацію, якою він керує. Поширюється система неперервної перепідготовки кадрів, виявляється потреба у розумінні значення своєї праці у контексті всього виробництва. Розвивається взаємозмінюваність та творчий (синергійний) підхід, вміння бачити ціле раніше, ніж частину.

У цілому можна говорити про базові синергетичні принципи функціонування систем²¹³⁹, у тому числі і систем соціально-економічних.

1. Принцип закритості в стадії становлення соціально-економічних і інших систем.

Відомо, що в стадії становлення система відносно замкнута від зовнішнього середовища. Наприклад, розвиток ембріона, що перебуває в материнському організмі, здійснюється за умов функціонування захисного бар'єра у вигляді буферної зони – організму матері, що охороняє ембріон від впливів зовнішнього середовища. На ембріональному етапі розвитку організму він максимально відгороджений від впливу зовнішнього середовища, тому що цього вимагають внутрішні процеси кристалізації тканин і органів ембріонального організму. І тільки після того, як організм пройшов основну фазу органогенезу, відбувається народження дитини і вихід її у "великий світ".

У такий же спосіб і соціально-економічні системи (соціуми і держави) у стадії їхнього становлення захищаються від зовнішнього світу так званими протекціоністськими бар'єрами, митними, податковими й іншими законами, що гарантовано надають роботу своїм виробникам і захищають державу від проникнення ззовні товарів, а також від вивозу за межі держави сировини і капіталів. У такий спосіб держава захищається від чинників, що можуть знизити ефективність праці внутрішнього виробника.

Тільки після того, як у державі створена ефективна мережа виробників товарів і послуг, що знаходить повну реалізацію своєї продукції на внутрішньому ринку, соціум починає відкриватися зовнішньому світові.

2. Принцип індивідуального контексту існування систем, що виникає з їхніх індивідуальних особливостей.

Кожна система, у тому числі і соціально-економічна, характеризується певними індивідуальними особливостями, на підставі яких дана система шукає "свою" нішу існування, тобто прагне знайти той соціально-економічний контекст існування, який би найбільше повно відповідав цим особливостям. Так, наприклад, геокліматичні особливості існування Росії відрізняються від геокліматичних особливостей існування більшості економічно розвинених країн світу в гірший бік. Тому собівартість товарів і послуг у Росії буде завжди вище, ніж у цих країнах. Виходячи з цього, можна дійти висновку, що Росія просто не може на рівних економічно взаємодіяти з розвитими країнами світу, що, до речі, не складають відомого стихійного (капіталістичного) ринку товарів і робочої сили. Узяти хоча б ринок робочої сили. Відомо, що година роботи робітників економічно розвинених країн (їх близько 400 млн.) оплачується в межах 7-10 доларів. У той час як у Росії і деяких інших країнах робітникам (їх більш ніж 1 млрд.) за годину роботи платять 0,5-2 долара. Якби існував реальний ринок робочої сили, то економія від цього склала би мільярди доларів на день.

Україна також поставлена в нерівні умови з товаровиробниками розвинених країн. Тому відкриті конкурентні (ринкові) відносини України з ними чреваті великим економічним збитком для першої. Україна має економічно взаємодіяти тільки з рівними партнерами.

Крім того, економічна взаємодія України із сусідами, товари яких більш конкурентноспроможні, може здійснюватися на основі розробки своїх унікальних технологій, що спочатку можуть скласти

²¹³⁷ Schumacher E. F. Small is Beautiful. – N. Y.: Harper and Row, 1975.; Грейсон Д. младший, О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. – М.: Экономика, 1991. – С. 152-162.

²¹³⁸ Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – С. 218.

²¹³⁹ Бронский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2001.; Добронравова И. С. Причинность и целостность в синергетических образах мира // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 6–10.

конкуренцію іншим технологіям. Слід сказати, що через певний час спостерігається природний відтік розроблених унікальних технологій за рубіж. Слідом за цим виникає потреба в розробці нових унікальних технологій.

Таким чином, пропонується шукати, створювати ефективні унікальні технології і впроваджувати їх у життя. Пошук технологій реалізується в руслі принципу гомеостазу, що ми розглядаємо нижче.

3. Принцип гомеостазу: підтримка внутрішнього стану системи за рахунок зворотного зв'язку у вигляді функції аналізу ситуації зовнішнього середовища, що змінюється, і відповідного реагування на неї.

Аналіз ситуації зовнішнього середовища, що змінюється, здійснюється за рахунок аналітичного елемента системи, що здійснює збір інформації, її аналіз, узагальнення і виробляє рекомендації щодо шляхів реагування на умови зовнішнього середовища, що змінюються.

4. Принцип синергійної цілісності систем, що утверджує феномен "ціле більше частин", коли взаємодія сукупності факторів у системі посилюється порівняно з незалежним впливом кожного фактора окремо. Даний принцип у плані соціально-економічному знаходить реалізацію у вигляді акціонерної форми власності, коли власність не виступає як відчужувана. При цьому цей принцип може використовуватися у процесі організації сільськогосподарських підприємств. Ілюстрацією даного принципу може служити Мандрагонський експеримент, про який можна дізнатися у наступних розділах книги.

5. Принцип функціональної системи П. К. Анохіна, що показує, що для вирішення тих або інших задач в організмі формується тимчасовий союз тих або інших систем.

6. Принцип синергійного керування, відповідно до якого в цілісній системі, за образом і подобою цього принципу, мають будуватися соціально-економічні системи, де стирається відмінність між домінуючими і керованими елементами.

7. Принцип сімейного та малого бізнесу, відповідно до якого дрібні підприємства доповнюють великі, тому що здатні більш швидко реагувати на кон'юнктуру ринку, що змінюється. Про це ми напишемо у наступних розділах.

8. Екологічний закон "піраміди чисел": з нижчого трофічного (трофіка – харчування) рівня екологічної піраміди на вищий за найсприятливіших обставин переходить щонайменше 10 % тієї енергії, яку отримали живі істоти нижчого рівня. Цей закон дає змогу визначити максимально можливу демографічну ємність Землі та її систем й конструювати моделі найдоцільніших еко- та соціально-економічних систем. Природно, що закон "піраміди чисел" має використовуватися у системі оподаткування.

9. Екологічний закон обмежуючого чинника (Ю. Лібіха) вчить, що максимальна продуктивність (ефективність) багатфакторної системи зумовлюється фактором, що перебуває в мінімумі. Для наочності цей закон ілюструється діжкою води з різною висотою клепок (факторів). Максимальний рівень води в діжці згідно із законом обмежуючого фактора визначатиметься висотою найменшої клепки. Вірне та своєчасне визнання обмежуючого фактора надзвичайно важливе для складання обґрунтованих прогнозів (екологічних, економічних, соціальних, технічних тощо).

10. Золоте прагматологічне правило (Т. Котарбінського): кожна добра справа, яку розпочинають у межах порочної системи, рано або пізно нейтралізується цією системою. Наочною ілюстрацією дії цього правила є всі попередні спроби побудувати в Україні демократичну, справедливую, правову, економічно розвинену та соціально орієнтовану державу.

5.2. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРИНЦИПИ САМООРГАНІЗАЦІЇ СОЦІУМІВ

Сучасна епоха посідає особливе місце в історії людства. Глобальне прискорення світового розвитку вражає своїми швидкими темпами. Цей прискорений розвиток суспільства означає скорочення основних історичних фаз еволюції людства, коли час протікання кожної наступної фази зменшується на декілька порядків. Швидко, ми б сказали, катастрофічні зміни сучасного світу, лякають своєю непередбачуваністю.

Для кожного історичного періоду, кожної епохи характерне деяке ключове слово, що виражає дух цієї епохи, її матеріальні й ідеальні домагання й устремління, ніколи до кінця не реалізовані. Ключовим словом сучасної епохи є **цілісність, єдність, глобалізація**.

Людство прагне до єдності перед апокаліпсичною перспективою соціально-класової, політичної, економічної, інформаційної дезінтеграції²¹⁴⁰. І якщо не так давно можна було говорити про глобальні поляризації нашої планети, такі, як комунізм і капіталізм, Схід і Захід, ядерні і без'ядерні держави,

²¹⁴⁰ Як писав В.С. Соловйов, "Суспільство є доповнена або розширена особистість, а особистість – стисле або згруповане суспільство... Істинну майбутність людства можна визначити як вселенське братерство, яке виходить із вселенського батьківства через безперервне соціальне синівство"; С.М. Трубецької: "Чи може людство стати таким же реальним і солідарним організмом, як одна людина, чи може воно стати однією безсмертною людиною? Чи можуть окремі індивіди, що складають людство, набуті в ньому безсмертя?"

розвинені країни і країни третього світу, то тепер силові лінії історії мають тенденцію до розпаду, виявляючи момент *принципової історичної невизначеності*. Можна сказати, що людство за багатьма параметрами свого існування ввійшло в стан *біфуркації*, коли історичний час зупинився і всі ми постали перед апокаліпсичною безоднею.

Неясно, у якому напрямку історія зробить свій черговий крок, що з більшою часткою імовірності може виявитися для усіх нас летальним, якщо ми не досягнемо деякого універсального сенсоформуючого принципу існування людства, не осмислимо фундаментальні механізми його розвитку.

Взагалі, розвиток цивілізації у наш час відбувається за умов режимів із загостренням за більшості вирішальних параметрів, що вимагає пошуку рішень на шляху принципу коеволюції людського суспільства та природи у площині усвідомлення того, що динамічний хаос – зовсім поряд (чого варте лише 11 вересня 2011 року). У людства є можливість вибору оптимальних траєкторій еволюції в "епоху біфуркацій". Це дає, можливо, єдиний сценарій розвитку, який передбачає заміну траєкторій з дивними (нестійкими) атракторами та режимами з загостренням на циклічні (стійкі) атрактори, за якими розвивається більшість систем.

Людина взаємодіє зі світом у річищі двох полярних когнітивних стратегій – прямого інтуїтивного розуміння, або інсайту, і опосередкованого раціонального пізнання, що виступає у формі абстрактно-логічного мислення.

Інтуїція вже за своїм визначенням передбачає абсолютно адекватний відбиток світу у всій його цілісності і єдності. Раціональне пізнання, що дробить цілісний світ на відносно ізольовані елементи і з'єднує їх за певними уможливленними законами у рамках певних наукових парадигм і окремих наукових дисциплін із метою штучного відтворення втраченої єдності, має тенденцію відділяти людину від адекватного розуміння дійсності як надскладної цілісності. Але на основі цього ж раціонального мислення можна прийти до вірного розуміння світу в цілому і механізмів історичного розвитку людства зокрема. Для цього, за нашим глибоким переконанням, варто використати так званий принцип інтенсивного (редукційного, аналогового) пізнання, що є споріднений цілісному інтуїтивному розумінню світу, тобто піти "усередину" і виявити єдину фундаментальну пояснювальну модель буття, його наріжне універсальне "підґрунтя".

Така модель повинна впливати з фундаментального атрибута буття, тобто з тієї особливості Всесвіту, яка властива *абсолютно всім його формам*. Таким атрибутом можна вважати *рух*, тим більше, що, як свідчить синергетика, наука, що вивчає принципи самоорганізації складних матеріальних систем, флуктуація (виступаючи найважливішим чинником цієї самоорганізації), як рух в чистому вигляді, є онтологічною підставою єдності матеріальних форм, тим більше, що на фундаментальному квантовому, тобто польовому (а поле, за визначенням, не має маси спокою, тобто є рухом у чистому вигляді) рівні Всесвіту, він постає єдиним цілим.

Будь-який рух реалізується як коливально-хвиляста зміна, котра вивчається теорією коливань, яка оперує певною універсальною мовою, що дозволяє кристалізувати універсальні знання, застосовні до всіх областей людської діяльності і пізнання (Л. І. Мандельштам)²¹⁴¹.

Коливальна зміна буттєвих форм виявляється як підйом і спад, підвищення і зниження відповідних параметрів цих форм. Дане явище виявляє два протилежні *структурні* стани будь-якого об'єкта Всесвіту – стани самозбереження і розпаду, тобто стан підвищення (активізації) інтенсивності буттєвого модусу тієї або іншої *окремої* системи (її *самоствердження*) і стан зниження інтенсивності буттєвого модусу окремої системи (її *самозаперечення*).

Принцип самоствердження тієї або іншої системи як дещо автономного передбачає її зміну в напрямку визначеності, передбачає розвиток певних властивостей, які роблять її особливою, неповторною, *актуально-дійсною*, що виділяється із середовища свого існування.

У плані соціальному принцип самоствердження виражає порядок вільного капіталістичного ринкового суспільно-економічного устрою, що базується на ідеології правих політичних сил, лейтмотивом яких можна було б вважати гасло – "*свобода для кожного*". Тут, з одного боку, кожний являє собою закриту, *авторитарну* систему, що охороняє свої індивідуальні інтереси (*принцип негативного зворотного зв'язку*), а товариство в цілому як *антиавторитарна* сутність ("*вільне товариство*") відкрито будь-яким маніпуляціям і ґрунтується на двох китах капіталістичного ринку – конкуренції й анархії.

Принцип самозаперечення тієї або іншої системи передбачає її зміну в напрямку невизначеності, втрати особливості і неповторності, припинення існування в рамках механізму підтримки цілісності, торжество інстинкту смерті З. Фрейда. У своїй теоретичній межі деяка сутність, буття якої відповідає принципу самозаперечення, припинивши своє існування як щось особливе, актуально-дійсне, продовжує існувати як щось *потенційно-можливе*, віртуальне у вигляді "ґрунту", "добрива", "вітального принципу" для окремих суверенних вільних сутностей, розчинившись у них. Як приклад, можна навести слова К. Леві-Стросса, який писав про те, як європеєць зруйнував культуру примітивних народів, що потрапили в залежність від нього і перетворились на "перегній", на якому зросла сучасна західна цивілізація.

²¹⁴¹ Вальянский С. Н., Калужный Д. В. Путь на Восток, или без вести пропавшие во времени. – М.: ЛЕАН, 1998. – С. 283-286.

У плані соціальному принцип самозаперечення виражає порядок общинного комуністичного натурального суспільно-економічного устрою, де всі люди – слухняні гвинтики соціуму, що базується на ідеології лівих політичних сил, глибинні сподівання яких у стиснутому вигляді можна висловити за допомогою гасла “справедливість для всіх”. Тут кожний постає відкритою *неавторитарною* системою, що позитивно сприймає будь-які впливи ззовні (*принцип позитивного зворотного зв'язку*), а товариство в цілому тут є *авторитарно-тоталітарним* (“закрите товариство”).

Розглянуті два полярні буттєві принципи знаходять відображення в численних уявленнях про полярність соціального устрою. Можна говорити про два типи суспільного устрою: просторовий чи польовий (екстенсивний) та часовий чи речовинний (інтенсивний). Екстенсивний устрій передбачає наявність обширних територій та багаті корисні копалини. Інтенсивний – територіальну обмеженість та розвиток технологічного аспекту економіки.

Зрозуміло, що вищевикладені два принципи в силу розглянутого універсального атрибуту буття – руху – діалектичним чином переходять один у одного, коли стани відкритості і закритості як суспільства в цілому, так і його членів зокрема змінюють один одного. Коротко механізм такої зміни можна описати у виді наступної парадигми: закрита (індивідуалізована) людина відкритого суспільства поступово “відкривається” (назустріч зовнішнім маніпуляціям, що відбувається через соціальну утому внаслідок постійного перебування в межах статусу автономної істоти, яка приймає рішення і постає відповідальною за свої вчинки), а саме відкрите суспільство при цьому поступово перетворюється на закрите тоталітарне суспільство. І навпаки: відкрита людина закритого авторитарного суспільства разом із розвитком у самій собі індивідуального початку поступово “закривається”, індивідуалізується, стає більш соціально активною і маніпуляторною.

Взаємний перехід станів відкритості і закритості виявляє принципову можливість *третього універсального принципу буття* (поряд із двома розглянутими нами – принципами самоствердження і самозаперечення) – *принципу когерентності, гармонії*, що парадоксальним чином сполучає два вищезгадані взаємовиключні принципи. Принцип гармонії має місце в моменти переходу закритого і відкритого принципів один у одного, тобто він процвітає в дуже вузьких соціально-історичних рамках, коли *полярні принципи починають діалектичним чином нейтралізувати один одного*.

Тут виявляються три моменти соціально-історичного розвитку, що можна співвіднести з основними концепціями історичного розвитку, котрих також три²¹⁴²: концепція світового кругообертання, концепція незворотних якісних змін, і концепція прямування від нижчого до вищого, від простого до складного. *Принцип єдності і цілісності буття як основний принцип мислення взагалі*, передбачає співіснування всіх трьох концепцій історичного розвитку.

Отже, можна говорити про три політичні сили, які відбивають три основні принципи кристалізації будь-якого соціуму, що знаходять висвітлення в трьох принципах Великої французької революції – свободі, рівності і братерстві. Свобода тут є вираження політичних домагань правих, рівність – лівих, а от братерство є вираженням ідеї сплавки станів свободи і рівності, що, як ми вважаємо, затверджується на основі первіснообщинної суспільно-економічної формації. Тут інтеграція принципів рівності і свободи членів людського співтовариства організується на основі принципу спорідненості.

Саме в рамках братерських відношень можливий синтез свободи (хаосу) і рівності (порядку). Братерські відношення співвідносяться з явищем *синергії*, яке вивчається синергетикою, наукою про цілісні нелінійні системи, котрі характеризуються саме тим, що в них хаос мирно спочиває з порядком, оскільки тут хаос виявляється упорядковуючою сутністю. Як бачимо, стан синергії в плані політичної й економічної стратифікації співвідноситься з центристами як політичною реалією і зі змішаною планово-ринковою економікою. У той час як свобода передбачає домінування ринкової економіки (з її двома стовпами – конкуренцією й анархією), а рівність – планової економіки, що прагне призвести економічний хаос до деякого загального соціально-економічного “знаменника”.

У цілому можна говорити про два полярні типи соціального устрою, що відрізняються рівнем синергії або “соціальної спаяності”.

Характеризуючи загальну модель розвитку економічних відношень, варто використати універсальну модель розвитку взагалі, що виражається в схемі розвитку діалектичного протиріччя (“тотожність – відмінність – протилежність”), частковою формою якої є: **“теза – антитеза – синтез”**. Ця схема, котра виражає ідею розвитку будь-якого утворення, що розпочинається з деякого цілісного нейтрального стану, який має тенденцію до розпаду, застосовна до аналізу розвитку економіки, яка витоково функціонувала як сутність, що була злита з позаекономічними явищами, коли виробництво не було відділено від виробника, процес від результату, засоби від цілей, людина від економічних відношень, знаряддя і засоби праці від предметів праці, робітник від виробленого товару, виробництво від розподілу товарів. Така єдність полярних економічних категорій має місце в товариствах із високим рівнем синергії.

²¹⁴² Орлов В. В. Материя, развитие, человек. – Пермь, 1974. – С. 9.

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 централізацією²¹⁴³. А. Маслоу показав, що у суспільствах з високим рівнем синергії існує такий порядок, коли дії індивіда, що спрямовані на досягнення власного профіту, виявляються вигідними для всього суспільства в цілому (пор. з принципом “відповідності вільного розвитку кожного вільному розвитку всіх”). Тут 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 концентрації²¹⁴⁴. Як відмічає П. О. Сорокін, коли блага розподіляються більш-менш пропорційно заслугам суспільства, то це веде до посилення соціальної мобільності суспільства, активізує його динаміку, тобто виявляє принцип синергії.

Відсутність дихотомії між виробництвом та розподілом спостерігається у примітивних суспільствах з високим рівнем синергії. 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 що 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 удов, сиріт, хворих тощо. У таких суспільствах, пише Р. Бенедікт, багатим вважається той, хто нічого не має, хто роздав своє майно неміщам. Тут, як бачимо, дихотомія Е. Фромма “мати чи бути”, не існує, на відміну від нашого часу. Цікаво, що дослідники африканських народів відмічають в деяких з них, найбільш архаїчних, пригнічення честолюбства, яке загрожує порушеннями рівноваги та спрямуванням мати майна більше, ніж потрібно для життя²¹⁴⁵. У Древній Греції ці звичаї панували у Спарті, принаймні до IV ст.²¹⁴⁶.

“*Соняний танок*” нагадує нам про дисипативні структури, що вивчаються синергетикою. Ці структури виникають у відкритих, далеких від рівноваги, системах внаслідок самоорганізації й існують за рахунок постійного розсіювання енергії, одержуваної зовні. Тут ми маємо приклад самодетермінації, тобто циклопричинності, коли “дія дорівнює своїй причині”. Цей ефект кидає заклик традиційному розумінню каузальності. Як пише І. Пригожин, “детерміністські закони фізики, які були колись єдиними прийнятними законами, зараз виявляються надмірним спрощенням, майже карикатурою на еволюцію”²¹⁴⁷.

“*Сонячний танок*” можна проілюструвати спогадами Марко Поло, який майже все життя промандрував по створеній за часів Чингізхана імперії. Марко Поло як європейця-ринковника вразило таке: “Робив государ і от ще: трапилося йому їхати дорогою і побачити маленький будиночок між двома високими і гарними будинками; одразу ж запитав він, чому будиночок такий непоказний; відповіли йому, що це будиночок бідної людини і не може вона побудувати іншого будинку; наказав 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 гарненько берегти. Збирає він усякий хліб... у множині. Трапиться нестача хліба, і підніметься він у ціні, тоді великий государ випускає свій хліб от так: якщо міра пшениці продається за бізант, за ту ж ціну він дає чотири. Хліба випускає стільки, що усім вистачає, усякому 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”²¹⁴⁸.

Навпаки, низький рівень синергії призводить до “війни всіх проти всіх”. Так, як свідчить доповідь міністерства юстиції США, за п’ятирічку 1990–1994 року тільки в одній галузі, у системі охорони здоров’я США, розкрадання склали 418 млрд. доларів. Але саме американці, як нас вчать західні СМІ, є більш цивілізованими, ніж навіть китайці. Та й без цифр перше, що впадає в око, коли приїжджаєш до США, – відчуття “загального злодійства”. Велика частина чоловічого населення зайнята охороною і всілякими інспекціями, всі лавки і магазини напхані телекамерами, що невідступно стежать за кожним покупцем.

Необхідно відзначити, що у так званих соціальних країнах (Швеції, наприклад) відносини між працюючими і непрацюючими членами суспільства були багато в чому позаекономічні за топом

²¹⁴³ Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.

²¹⁴⁴ Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – P. 191–200.

²¹⁴⁵ Дэвидсон Б. Африканцы. Введение в историю культуры. – М., 1975.

²¹⁴⁶ Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 43.

²¹⁴⁷ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – С. 16.

²¹⁴⁸ Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям. – Київ: Оріяни, 1998. – С. 70–71.

“сифона”, коли держава вилучає додатковий продукт, а то і частину необхідного, повертаючи це на зрівняльній основі через суспільні фонди (освіта, медицина, житло, низькі ціни й ін.).

Дамо ще одну ілюстрацію спостережень Р. Бенедикт, що 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. Фромм²¹⁴⁹:

“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 одержання максимального прибутку при посередництві (“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 саме надзвичайне полягає в тому, що, чим сутужніше 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 спільності і знаходяться в якихось родинних зв'язках. У такій соціальній спільності набагато щільніше підтримуються кровні зв'язки, якими охоплено значно більше людей, ніж у нашому суспільстві. Якщо провести порівняння цих відношень із принципами життя сучасної сім'ї, то ми побачимо різкий контраст. Хоча ми і “годуємо” своїх дітей ... “допомагаємо” нашим братам і “підкуємося” про літніх батьків. А інші роблять те ж саме стосовно нас...

Тісні соціальні зв'язки в цілому зумовлюють дружелюбні почуття, правила пристойності сімейного життя, а моральна заповідь щедрості визначає засіб відношення до речей, що відіграють (порівняно з нами) малозначущу роль у житті індивіда і племені. Антропологи зробили спробу позначити такий тип взаємодії словами “чистий подарунок” або “добровільний дарунок”, щоб підкреслити, що мова йде не про угоду, а про такий обмін, в основі якого лежать почуття зовсім іншого роду, ніж у ситуаціях торгівлі. Але ці позначення не відображають справжнього характеру подібної взаємодії, а може, навіть вводять в оману.

Петер Фройхен, якимось одержавши від ескімоса шматок м'яса, сердечно подякував йому у відповідь. Мисливець, до подиву 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” носить відтінок “умиротворення, догодження, задобрування”, а не взаємності. А в племенах мисливців і збирачів ніколи не вимовляють слів подяки, тому непристойно назвати когось “щедрим”, коли він ділиться видобутком зі своїми товаришами по стійбищу. В інших ситуаціях можна назвати його добрим, але не в тому випадку, коли він ділиться з іншими їжею. З образою сприймаються і слова подяки, немов людина і не розраховувала на те, що з нею поділяться. Тому при подібних обставинах доречно похвалити людину за спритність у полюванні, а не робити натяків на її щедрість...

У примітивних племенах нікому не закритий доступ до природних ресурсів – у них немає 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 ніж всі інші соціальні системи відрізняються від чоловікоподібних мавп. Тут немає ні примусу, заснованого на принципі фізичної переваги, немає також і ієрархічної організації, що спирається на інші підстави (багатство, військова або політична сила, успадковані класові привілеї і т.д.). Єдина стійка перевага пов'язана з ознаками віку і мудрості”. Інтерес являє і те, що представники примітивних соціумів, що не мають 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”²¹⁵⁰.

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. Племя, що винищило частину дичини в одному районі, мігрувало в інший для того, щоб кількість тварин відновилася.

²¹⁴⁹ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – С. 124-126.

²¹⁵⁰ Там само. – С. 124-126.

У системі цінностей індіців індивідуалізм був явищем ганебним, а не почесним. Робити щось для себе було непристойне. Індіці не володіли нічим і ні на що не мали права. Навіть у наші дні індіець, 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 індіців 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 індіці 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 індіців 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. Індіцям 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 жадливо, це було безглуздо і нелогічно.

Однак, індіці 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.

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 умов²¹⁵¹.

Зараз є всі підстави говорити ще про один аспект соціальної синергії. Наведемо спостереження французького ентомолога Луї Тома, що займався вивченням термітів. Він писав, що окремий терміт є “стохастичною” сутністю, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо число термітів до деякої “критичної маси”, то відбудеться диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи вельми узгоджено, зводити грандіозну будівлю, виявляючи “велике знання” про спорудження в цілому. Це ж можна говорити і щодо всіх “суспільних тварин”: окремо взята особина сарани не знає напрямку й мети руху під час міграції, а зграя – знає; у птахів кожна окрема особина не знає напрямку міграції, але досить деякої кількості птахів зібратися разом, як казна-звідки виникає знання, якого до цього не було. Подібний же ефект “критичної маси” існує й у риб, а також у всіх суспільних тварин. Як з’ясувалося, “велике знання”, чи “велика воля” керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот. Усі вони, взяті в цілому, утворюють “живу речовину” В.І.Вернадського, що формує “цілісний планетарний організм” (Тейяр де Шарден), інтегрований в єдиний моноліт життя за допомогою так званих “слабких екологічних зв’язків” В.П.Казначєєва.

Необхідно підкреслити, що людина і природно-географічне середовище складають єдність. Учені, що вивчають вплив людського чинника на клімат Землі, дійшли висновку, що в місцях підвищеного хвилювання великих мас людей (у місцях військових конфліктів, революцій тощо) раніше або пізніше виникають екологічні катастрофи, такі як землетруси, повені, урагани. Так було на початку дев’яностих років у Вірменії (Спитакський землетрус, у якому загинуло близько ста тисяч людей), що у той час вела бойові дії зі своїм давнім ворогом – Азербайджаном. Так було відносно нещодавно в Європі (землетрус, викликаний вогнищем агресії в Югославії).

Отже, сучасні наукові дослідження свідчать, що людина здатна позитивно впливати на клімат Землі і взагалі на події, що відбуваються на планеті. Цей феномен можна пояснити наступним чином. Відомо, що людська істота володіє двома півкулями головного мозку, права з яких сприймає світ цілісно, не диференціюючи його на зовнішнє та внутрішнє, “Я” та “не-Я”. За цих умов, ліва півкуля кристалізує “Я” людини як дещо окремо узятє і суверенне. У звичайному стані півкулі функціонально “виштовхують” одна одну, але в стані медитації, як показали енцефалографічні дослідження, півкулі працюють як одне ціле, а людина постає гармонійною істотою, що зберігає своє особистісне “Я” і одночасно перебуває в гармонії з навколишнім світом. Відомо також, що сам стан медитації не тільки гармонізує саму людину, але й за законом резонансу – навколишнє середовище, з яким людина, згідно з дослідженнями нової наукової парадигми, нерозривно пов’язана. Річ у тім, що на фундаментальному квантовому рівні Всесвіт є єдиним неподільним комплексом, де такі поняття і категорії, як єдине і множинне, частина і ціле, просте і складне, внутрішнє і зовнішнє не диференціюються, квантова системи корелюють за принципом

²¹⁵¹ Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.

непричинного, несилового зв'язку, а людина (спостерігач) виявляється нерозривно пов'язаною із світом і постає його *буттєвим ініціатором*, тобто породжує світ тільки одною своєю присутністю. Таким чином, можна пояснити феномен зміни людиною світу через зміну самої себе. Ця зміна активно відбувається саме в стані медитації. При цьому якщо медитують, моляться кілька людей, то, за законом когеренції, ефект їхньої спільної молитви набагато перевищує сумарний ефект кожного медитуючого окремо. Так у Ленінграді проводилися дослідження спільної медитації (молитви), завдяки якій спостерігалось певне зниження криміногенної обстановки. Фахівці підраховували, що для того, щоб помітно згармонізувати обстановку на нашій Планеті необхідно більш ніж сто тисяч медитуючих. Зараз створюються три центри медитації на десятки тисяч чоловік – в Америці, Англії та Індії²¹⁵².

Аналізуючи принцип цілісності в його зв'язку з національною ідеєю, можна констатувати, що люди, які живуть якийсь час більш-менш згуртовано на певній території і складають етнічну цілісність, виявляють тенденцію кристалізувати національну ідею, яка формує той або інший рівень етнічної самосвідомості, котра, у свою чергу, втілює в собі історичні претензії цієї етнічної цілісності. Іноді планка цих домагань піднімається настільки високо, що представники такого народу починають вважати себе носієм певної місії загальнопланетарного масштабу. І тоді махровим цвітом розпускаються квітки шовінізму. Це зовсім не значить, що в історії людства не було народів, які виконували планетарні місії. Наприклад, єврейський народ дав людству християнство – світову релігію, багато в чому змінивши культурно-історичний ландшафт нашої планети.

Якщо витоки національної ідеї беруть свій початок у феномені великих мас живих істот, то генезис шовінізму, як учить соціальна психологія, котра аналізує психологічні особливості етносів, корениться в її підвищеній самооцінці. Психологічною аксіомою є положення, про те, що якщо людина не має можливості реалізувати свій природний потенціал, то в неї, швидше за все, у якості компенсації, сформується комплекс *підвищеної самооцінки*²¹⁵³, який може перетворити таку людини в егоцентричну особистість, котрій притаманна колосальна зарозумілість й самовпевненість. Саме тут знаходиться один із суттєвих механізмів формування егоцентризму, який породжує атомарний феномен агресії й може вважатися початком всіх аморальних проявів людини.

Подібним же чином і народи, що не змогли в силу тих або інших обставин реалізувати себе як самостійні спільноти, починають відчувати підвищену зацікавленість національними цінностями. Варто додати, що вищевикладений механізм розвитку національної самосвідомості багато в чому є *продуктивним*²¹⁵⁴. Він у більшості випадків забезпечує відродження національної культури й прогресує розвиток її носіїв. Але іноді напрямок цього розвитку може завести народ або націю в історичну безвихідь. Так було з Німеччиною, яка програла Першу світову війну і, за Версальською угодою, змушена була значно обмежити деякі перспективні напрямки свого розвитку. А це, у свою чергу, ініціювало розвиток егоцентричного початку німецької нації й призвело до того, що Німеччина розв'язала Другу світову війну, спираючись на шовіністичне кредо – “Німеччина понад усе!”.

Відтак, радикальний націоналізм може вважатися симптомом обмежених можливостей самореалізації народу. Тому можна стверджувати, що одна з головних причин розпаду СРСР полягала в тому, що його суб'єкти не мали достатніх можливостей для національної самореалізації, і це сприяло росту й експансії національної ідеї, на хвилях якої СРСР і розпався.

Необхідно відзначити, що *“метод лійки”* поширений у рамках дискретного атомізованого сучасного західного товариства, що характеризується малим рівнем соціальної синергії. Як пише Е. П. Феденко, не можна сказати, що життя при капіталізмі автоматично передбачає “краще життя”. Прихильники капіталістичної моделі розвитку в якості доказу переваг даної моделі наводять групу країн, що складає менше чверті капіталістичного світу (так званий “золотий мільярд”). Проте три чверті країн капіталізму в цілому живе в злиднях. Якщо проаналізувати соціально-економічний стан найбільше розвинених держав із так званих країн “третього світу”, що рухаються капіталістичним шляхом розвитку, то ми приходимо до неминучого висновку, що “головна причина злиднів переважної більшості капіталістичних країн – не їхня відсталість, а щось інше, а саме – грабіж цих країн “Північчю” (для нас – Заходом)”²¹⁵⁵.

Так бразильське економічне “чудо” було ініційовано в 1964 році, коли до влади прийшли військові. За цим пішло різке скорочення витрат на соціальні потреби, виростили вкладення в економіку. Були широко відкриті двері іноземному капіталу, що ринувся в країну, притягнутий ідеальним інвестиційним кліматом і надзвичайно дешевою робочою силою. І хоча темпи економічного росту Бразилії після цього надзвичайно зросли, це не позначилося на поліпшенні життя переважної кількості населення цієї країни.

²¹⁵² Готвальд Ф. Т., Ховадь В. Помоги себе сам. Медитация. – М.: СП Интерэксперт, 1993. – С. 12.

²¹⁵³ Спиваковская Л. С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд. МГУ, 1988. – С. 96;

Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1982.

²¹⁵⁴ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994.

²¹⁵⁵ Феденко Е. П. Современный капитализм – другая сторона медали // Марксизм и современность, № 1–2, 1997. – С. 11–20.

Навпаки, із кожним роком спостерігалось усе більше його зубожіння ²¹⁵⁶, коли купівельна спроможність населення катастрофічно падала, що призвело до скорочення ринку збуту товарів і уповільнення темпів економічного росту. Причина такого положення, як пише Є. Феденко, стає зрозумілою, якщо взяти до уваги головну рису світової капіталістичної системи: розподіл країн на панівні і пригноблені, на ті, що експлуатують, і ті, яких експлуатують. Бразилія належить до останніх, а це значить, що вартість, утворювана працею бразильців, і природні багатства її країни присвоюються країнами "Півночі" – США, ФРН, Швейцарією й іншим "цивілізованим світом"... А те, що залишається після здирства з боку країн "Півночі", прибирають до рук місцевими "цивілізованими класами", насамперед компрадорською буржуазією. Такий стан речей і призводить до жахливих злиднів народу в економічно розвинутій країні, що володіє до того ж величезними природними багатствами. У цивілізованих же країнах високий рівень життя є не наслідком "подобришання" капіталізму, а завоювання трудящих у боротьбі за свої права. Крім того, як вважає Є. Феденко, не варто забувати, що ці цивілізовані країни постійно витягували багатства з країн "третього світу", що спочатку були їхніми колоніями, а потім перетворилися на країни, що розвиваються, із якими капіталістичні гіганти продовжують підтримувати відношення "хазяїн-слуга" або "вампір-донор". Наведемо міркування Є. Феденко з приводу того, як багатіє "Північ" за рахунок "Півдня": "із підвищенням рівня життя в Західній Європі (котрий уже був досягнутий значною мірою за рахунок здирства країн "Півдня") зріс попит на м'ясо. Сама Західна Європа цілком задовольнити цей попит не могла. І тоді європейський капітал потік в Бразилію. Там він задешево скуповував величезні масиви тропічних лісів і почав їх вирубувати і випалювати, перетворюючи ділянки, що звільнилися, у пасовища ... Ґрунт у джунглях родючістю не відрізняється, а після знищення лісу на нього обрушуються потоки опадів, вимиваючи усе, що можна вимити. Давши врожай у перші декілька років, земля ця стає зовсім неродючою. Після цього зводиться новий масив лісів...". За даними бразильського еколога Ж. Лютцемберга, за 1989 рік у Бразилії були знищені ліси на площі, рівній Бельгії й Австрії разом узятій. У наші дні там зводиться півмільйона дерев щодня! "І все це відбувається, коли атмосфера неймовірно забруднюється, а великі міста ризикують перетворитися на газові камери. Це – найбільший екологічний злочин, який знала історія. Якщо ліси Амазонки, найбільші продуценти кисню на планеті, називають "легенями Землі", то капіталізм цілком заслуговує назви "раку легенів Землі", що, подібно раковій пухлині, всмоктує в себе життєві ресурси планети ²¹⁵⁷.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що капіталістична система як низькоентропійна сутність існує за рахунок поглинання енергії ззовні. Це було помічене ще на початку ХХ століття ²¹⁵⁸. Роза Люксембург у роботі "*Нагромадження капіталу*" (1908) звертає увагу на таку умову аналізу, що її ввів Маркс у "*Kapital*". Вона пише, що з метою розглянути об'єкт дослідження у всій повноті, вільним від впливу побічних обставин, що спотворює ефект зростання капіталу, можна уявити весь світ у вигляді єдиної нації і припустити, що капіталістичне виробництво встановлене повсюдно і у всіх галузях промисловості. Це припущення, як відзначає Р. Люксембург, не просто суперечить дійсності, воно неприйнятно для самої моделі Маркса і веде до помилкових висновків, тому що виявляється, що цикл розширеного відтворення не може бути замкнутим тільки завдяки праці зайнятих у ньому робітників, за рахунок їхньої додаткової вартості. Для нього необхідно безперервне залучення ресурсів ззовні капіталістичної системи (із села, з колоній, з "третього світу"). Справа ніяк не обмежується "первісним нагромадженням", воно не може бути "первісним" і повинне йти постійно. Відтак, у своїй книзі Р. Люксембург показує, по-перше, що для перетворення додаткової вартості в ресурси для розширеного відтворення необхідні покупки поза зоною капіталізму. Адже робітники виробляють додаткову вартість, що привласнює капіталіст у вигляді товарів, а не грошей, і ці товари треба ще продати. Очевидно, що працівники, зайняті в капіталістичному виробництві, можуть купити тільки таку масу товарів, що по вартості дорівнює вартості їхньої сукупної робочої сили. А товари, у яких упредметнена прибавочна вартість, повинні купити хтось інший. Тільки так капіталіст може реалізувати прибавочну вартість, обмінявши неї на засоби для розширеного відтворення. Цією торгівлею займається компрадорська буржуазія поза зоною капіталізму. Таким чином, зроблене Марксом припущення, що капіталізм охопить увесь світ, попросту нездійсненне, оскільки такого капіталізму не може існувати. По-друге, як пише Р. Люксембург, капіталістичне нагромадження залежить від засобів виробництва, створених поза капіталістичною системою. Безперервне зростання продуктивності праці, що є головним чинником підвищення норми прибавочної вартості, вимагає необмеженого використання всіх матеріалів і всіх ресурсів ґрунту і природи в цілому. Сутність і спосіб існування капіталізму несумісні ні з яким обмеженням у цьому плані. В цілому капіталістичне виробництво зосереджене, головним чином, у країнах з помірним кліматом. Якби капіталізм був змушений користуватися тільки ресурсами, розташованими в цій зоні, його розвиток було б неможливим. Починаючи з моменту свого зародження,

²¹⁵⁶ Феденко Е. П. Современный капитализм – другая сторона медали // Марксизм и современность, № 1–2, 1997. – С. 11–20.; Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002; Бразилия: Тенденции экономического и социально-политического развития. – М.: Наука, 1983; Окунева Л. С. На путях модернизации: опыт Бразилии для России. – М.: РАН ИЛА, 1992.

²¹⁵⁷ Феденко Е. П. Современный капитализм – другая сторона медали // Марксизм и современность, № 1–2, 1997. – С. 11–20.

²¹⁵⁸ Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 197–198.

капітал прагнув залучити усі виробничі ресурси усього світу. У своєму прагненні заволодіти придатними до експлуатації продуктивними силами, капітал обшарює всю земну кулю, витягає засоби виробництва з усіх куточків Землі, добуваючи їх силою із суспільств самих різних типів, що знаходяться на всіх рівнях цивілізації і т.ін.

Метод "лійки" із погляду другого початку термодинаміки означає, що дискретна, хаотична організація західного світу, що характеризується великим рівнем ентропії (і, відповідно, малим рівнем соціальної синергії), для свого існування має постійно вбирати матеріальні ресурси ззовні. Як пише С. М. Кара-Мурза, "ринкова економіка існує у формі єдиної, нерозривно пов'язаної системи *"перший світ – третій світ"*. Так звані розвинені країни є лише вітриною, невеликою видимою частиною айсберга цієї системи. Ця частина споживає біля 80 % ресурсів і робить близько 80 % шкідливих відходів. Масивна частина (*"третій світ"*) поставляє мінеральні, енергетичні і людські ресурси і приймає відходи. У Школі менеджменту ім. Кеннеді Гарвардського університету на дверях семінару глобальних проблемах висить плакат: "Пам'ятаєте, що один громадянин США робить у створення *"парникового ефекту"* такий же внесок, як 1450 громадян Індії". У цілому можна сказати, що *"перший світ"* створив ефективну систему скидання в *"третій світ"* не тільки відходів і шкідливих виробництв, але і власної нестабільності і криз. Так, наприклад, Латинська Америка при дуже високих темпах економічного розвитку занурена в тяжку кризу при постійному *зростанні виробництва* і витягуванні природних ресурсів.

Як пише Є. Суліма, у світовому масштабі зберігається суттєвий розрив в оплаті праці між постіндустріальними країнами і рештою світу, що досягається шляхом контролю за міграційними потоками. За умов вільної торгівлі товарами це означає монопольну реалізацію ренти на місцезнаходження осіб найманої праці: якщо людина живе у розвиненій країні, то цього достатньо, щоб за одну і ту ж саму працю одержувати у 10-20 разів більше за тих, хто живе у слаборозвинених країнах. Це є чинником зниження ефективності економічної діяльності через порушення умов вільної і чесної конкуренції. Відтак, результатом монопольної змови зацікавлених постіндустріальних країн, спрямованої на обмеження науково-технічного прогресу в інших країнах світу, стали правила обов'язкового ліцензування передачі технологій, тобто порядок реалізації інтелектуальної та технологічної ренти. З іншого боку, зберігається практика обмеження імпорту в розвинені країни продуктів галузей з високою трудомісткістю, таких, як одяг, взуття, електроніка, спостерігається загальна тенденція зниження цін на сировину (за винятком ринку нафти). В умовах зниження конкурентоспроможності продукції менш розвинених країн цей технологічний неоколоніалізм суттєво погіршує їх соціально-економічні позиції, посилює рівень зовнішньої залежності, зокрема призводить до зростання зовнішньої заборгованості ²¹⁵⁹.

Зазначеному процесу сприяє швидке зростання відкритості національних господарств цих країн, коли з 1985 до 1995 року індекс відкритості (який розраховується на основі аналізу різниці між середньорічним темпом приросту експорту товарів і послуг та темпом приросту ВВП) у країнах Африки на південь від Сахари склав 0,9%, у країн близького Сходу та Північної Африки, як і у країн Латинської Америки – 4%, у країн Південної Азії – 4,1%, Східної Азії – 4,9% ²¹⁶⁰.

Таким чином, як вважає Є. Суліма, економічна відкритість периферійних країн використовується постіндустріальним світом відверто у власних інтересах, на користь чого працює політичний клімат постбіполярної епохи. Захід, насамперед єдина наддержава, вважає, що вже немає політичної потреби в минулих обсягах здійснювати допомогу відсталим країнам. При цьому вельми показовим є те, що вища точка в обсягах цієї допомоги була досягнута у 1991 році. Так і залишилася нереалізованою ідея довести рівень допомоги бідним країнам до 1% ВВП розвинених країн. Наприкінці 90-х років цей показник складав для Франції – 0,48% ВВП, для Німеччини – 0,33% ВВП, для Великобританії – 0,27% ВВП, для Японії – 0,2% ВВП, для США – 0,12-0,08% ВВП ²¹⁶¹.

Слід сказати, що Захід (зокрема США) веде запеклу конкурентну боротьбу за ринки інвестування капіталу. І якщо десь на землі створюються конкурентні економічні регіони, сприятливі для розміщення капіталу, то США докладають зусиль для того, щоб дестабілізувати соціально-економічну діяльність в цих регіонах (прикладом може слугувати Югославія).

Тут варто згадати й один із новітніх прийомів одержання енергії в рамках методу "лійки". Мова йде про діяльність *Міжнародного валютного фонду* (МВФ) як нового засобу витягування соціальної енергії, яким користується нині західне суспільство замість колонізації. Принципи діяльності МВФ, підконтрольного США, полягають у тому, що він затягує слабкі країни в боргову яму, а потім вибиває у декілька разів більші суми грошей, ніж ті, що були дані в борг, коли країну-боржника змушують

²¹⁵⁹ Суліма Є.М. Джерела глобальної соціальної нерівності та шляхи подолання поляризації глобального суспільства // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 18. – С. 64-67.; Суліма Є.М. Джерела глобальної соціальної нерівності та шляхи подолання поляризації глобального суспільства // Наукові записки НаУКМА. – 2004. – Т. 32: Соціологічні науки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7338/97/>

²¹⁶⁰ Шишков Ю.В. Геоэкономика: неустойчивая "гексагональная федерация" разнородных макрорегионов или все более целостная глобальная система? // Глобальное сообщество: новая система координат (подходы к проблеме). – СПб., 2000. – С. 204.

²¹⁶¹ Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. – М., 2002. – С. 148.

приватизувати значну частину національної власності, а потім за безцінь скуповують землю та акції підприємств, що збанкрутували. Вже до кінця 80-х років було відомо, що діяльність МВФ призвела до економічної катастрофи в багатьох країнах Африки і Латинської Америки (виняток складають держави, яким, наприклад Чилі, Коста-Ріка і Єгипет, через політичні причини не дали погрузнути в економічний кризі). Тільки країнам південно-східної Азії (Тайвань, Південна Корея й ін.), що не пустили до себе МВФ, вдалося уникнути долі перетворитися на сировинний придаток МВФ. Дуже показовий висновок *Трибуналу Народів*, засідання якого відбулося в 1995 році в Мадриді. Трибунал, що складається з дванадцяти відомих у світі юристів і економістів, виніс вирок: програма стабілізації МВФ, застосована в множині країн, є “доло гоміцид” (“гоміцид” – убивство людей, “доло” – засіб учинення злочину шляхом навмисного обману в контракті або договорі).

Атомізоване західне суспільство можна назвати ринковим, оскільки тут усе продається і купується, і це означає, що людські цінності атомізувалися, розпорошилися, втратили цілісну мотиваційну енергію й *упредметнилися*, в результаті чого тут виник голод як нормальне життєве явище. Як пише С. Г. Кара-Мурза, “до виникнення західного буржуазного суспільства, тобто 99,99 % часу свого існування, людство прожило у твердій упевненості, що кожний член племені або общини має *право на життя*. Саме право, а не милостину або каприз багатого сусіда. А це право реалізується тим, що кожен може одержати необхідний для життя мінімум їжі із суспільних (общинних або державних) засіків. Сьогодні антропологи пишуть, що в примітивних суспільствах голоду в нормі взагалі не існувало: або усі були ситі, або вмирала вся община”²¹⁶².

Ринкові відносини між метрополією і колонією (“вампіром” і “донором”) ніколи не були еквівалентними. Без колоній, а тепер без “третього світу” Захід у принципі не може існувати. “Захід, – вважає С. Кара-Мурза, – виник як фурункул на людстві, як прекрасна тропічна квітка-паразит. І ця нееквівалентність дуже швидко росте. “Третій світ” видає на гора усе більше сировини, сільгоспродуктів, а тепер і добров, хімікатів, машин – але живе у злиднях і зубожіє. Співвідношення прибутків 20 % найбагатшої частини населення Землі до 20 % найбіднішої була 30:1 у 1960 році, 45:1 у 1980 і 59:1 у 1989... Чехи працюють краще іспанців, а ціну робочої сили, коли вони “відкрилися” Заходу, їм установили майже в 5 разів менше. Полякам у середньому поклали 0,85 доларів на час, а в Тунісі, якому до Польщі ще розвиватися і розвиватися, – 2,54 долара”²¹⁶³.

Відповідно до діалектичної схеми розвитку, общинний (традиційний) соціальний тип рано або пізно розпадається, що створює умови для розвитку сучасного суспільства, яке, після ряду історичних маневрів, знову повертається на общинні рейки, але вже на новому рівні розвитку.

Система ж общинних відносин валиться від впровадження атомарного принципу купівлі-продажу, що розвиває в людині індивідуальний початок і призводить до уречевлення суспільних відносин. Описано такий випадок: в Південній Америці жила відносно процвітаюча індійська община. Люди охоче і весело спільно працювали, будували дороги, школу, житло співтовариству в цілому і один одному. Протестантські місіонери, що приїхали, захопилися соціальним кліматом в общині. Але вони були проти безкоштовної праці, тому що, на їхню думку, кожна праця повинна бути оплачена. І переконали! Тепер староста одержував “бюджет” і, викликаючи людей на загальні роботи, сплачував їм. І люди перестали брати участь у таких роботах, усім здавалося, що староста недоплачує. Соціологи, що спостерігали за цим випадком, були уражені, як швидко усе прийшло в запустіння і як швидко спилися жителі цих сіл.

Розглянемо проблему розпаду СРСР, що мав багато рис традиційного товариства. Як пише В. В. Кизима²¹⁶⁴, цей розпад був продиктований тим, що темпи приросту національного доходу до початку 80-х років упали до рівня, який означав фактичну економічну стагнацію Радянського Союзу, що супроводжувалося наступними процесами.

По-перше, процес виробництва став самодостатнім, а споживач підпав під владу виробника, коли оцінка роботи підприємств велася за витратами праці, матеріалів і грошей (за “валом”), а не за задоволенням потреб споживачів.

По-друге, завдяки великим природним запасам економіка розвивалася переважно екстенсивним шляхом, що викликало дефіцит трудових ресурсів. Це, у свою чергу, зумовило практику виплати незароблених грошей, зростання утриманських настроїв, марнотратства, розкрадань, падіння престижу сумлінної праці, зниження відповідальності на своєму робочому місці (пройшла серія аварій по всій країні), посилилася психологія зрівнялівки, знизилася мотивація праці і відповідно зменшилася її продуктивність.

В. В. Кизима вважає, що причина такого стану речей полягає в тому, що хоча приватної власності не було, праця була наймана, тому що “власність була загальнонародною, тобто усі були її співвласниками, одержували відповідні “дивіденди” із суспільних фондів споживання у вигляді безкоштовного медичного обслуговування, безкоштовної освіти і т.п., але реальне керування цією власністю здійснювали не трудові колективи, а партгосноменклатура і державно-бюрократичний апарат”.

²¹⁶² Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 129-130.

²¹⁶³ Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – С. 216-217

²¹⁶⁴ Кизима В. Наемный труд и самоуправление // Выбор. – 1996. – № 1-2. – С. 58-71.

Можна дійти висновку, що був порушений принцип “зворотного зв’язку”, що точно діє в общинному соціумі, де керування здійснюється виборними елементами (старостами, отаманами, гетьманами та ін.), що живуть у товщі цієї общини. У результаті член общини не був відчуженим від продуктів своєї діяльності внаслідок принципу “сифонного” розподілу матеріальних благ. При порушенні цього принципу процес споживання матеріальних благ перестає бути “симетричним” процесу виробництва цих благ.

Для того, щоб усунути це явище відчуженості в процесі трудової діяльності, В. В. Кизима пропонує перейти від відносин найманої праці до відносин самоврядування, тоді суб’єкт праці, що одночасно є суб’єктом керування цією працею, буде творчим суб’єктом, а мотивація його діяльності буде знаходитися в ньому самому (що відповідає принципу самодостатності, характерного для общинного типу господарювання). “Остання обставина означає можливість такої продуктивності праці, якої не було при старому соціалізмі, якої немає в існуючому капіталізмі. Йдеться про суспільство самостійних і одночасно пов’язаних у єдиний суспільний організм самоврядних асоціацій різних рівнів, про суспільство не державно-бюрократичного, а демократичного соціалізму”²¹⁶⁵.

Зразком даного самокерованого суспільства можна вважати так званий “експеримент Мондрагона”, котрий аналізує В. В. Кизима²¹⁶⁶. Мова йде про Мондрагонську групу кооперативів в іспанському містечку Мондрагон у Країні Басків. Якщо в акціонерних кооперативах традиційного типу акції, у яких виражається власність кооперативу, можна продавати і передавати, тобто робоча власність може відчужуватися від інвесторської власності (що рано або пізно призводить до саморуйнування таких кооперативів), то в кооперативах Мондрагона використовується цілком інша модель: тут нові члени отримують акції не за гроші, а “на основі праці”, коли в якості оплати вступного внеску члени, що вступають до кооперативу, авансують свою працю в розмірі річної зарплати. Для кожного члена кооперативу відкривається індивідуальний рахунок, на якому фіксується його частка в капіталі кооперативу. На індивідуальний рахунок надходить 6 % річних, при цьому він являє собою позику кооперативу. Прибуток щороку вписується в кредит індивідуального рахунку, а витрати – у дебет, при цьому він є як би внутрішнім банком, із якого при необхідності вилучаються засоби для колективного інвестування кооперативу.

Індивідуальний рахунок при цьому зростає не пропорційно кількості акцій члена кооперативу, а відповідно до його внеску в прибуток, що залежить від рівня кваліфікації і “окладу” члена кооперативу.

У Мондрагоні прибуток відрізняється від такого на капіталістичній фірмі, де прибуток є доходом, котрий одержуваний після відрахування усіх витрат виробництва (включаючи і “витрати” на працю). У Мондрагоні ж прибуток є доходом після відрахування всіх нетрудових витрат, тому що тут праця є не “витратою”, а капіталом, що авансується членами кооперативу.

Завдяки такому економічному механізму кооперативи в Мондрагоні є економічно стабільними і легко протистоять економічним спадам у виробництві. А за оцінкою спеціалістів продуктивність і рентабельність розглянутого типу кооперативів вище, ніж на капіталістичних підприємствах, де нині звучать голоси на користь більш рівномірного розподілу приватної власності.

Ми бачимо, що докорінна відмінність між традиційним типом кооперативу і розглянутого типу лежить у **неакціонерній формі власності й в обмеженні частки найманої праці**. Тут також спостерігається зрівняльний принцип прийняття рішення (“один член – один голос”). Відсутність акцій виступає чинником економічної самодетермінації кооперативу, його общинної закритості, тому що члени кооперативу не продають акції і не залучають додаткових власників. Як пише В.В.Кизима, “поняття “право власності” у застосуванні до Мондрагону втрачає звичайну визначеність. Те, чим тут “володіють”, є не мов би спільно встановлений “простір” для спільних дій, подібних спільній діяльності вчених або професіоналів. Оскільки такі простори не можуть знаходитися в індивідуальному володінні, вони не можуть ні накопичуватися, ні ділитися, ні продаватися... вступ у кооператив передбачає не стільки “інвестування” у фірму, скільки згоду “розділити долю” із своїми колегами по роботі”. Тому цей простір... навіть не є “суспільною власністю”, оскільки це взагалі не частина власності, якою можна володіти. Це демократичний суспільний інститут”²¹⁶⁷.

Спільний економічний простір розглянутого типу кооперативів значно скорочує дію принципу приватновласницького індивідуалізму, а людина тут включається в загальний простір на правах невідчуженого члена, тому що прибавочний продукт кооперативу тут індивідуально ніким не присвоюється. Тобто відношення “індивідуум – колектив індивідуумів” замінюється таким відношенням, у котрому немає економічної диференціації індивіда і колективу. Тобто виявляється злиття функції керування і виробництва, що виявляє наріжний принцип синергії – *самодетерміацію*.

Потрібно відзначити, що в масштабі цілісного соціуму рівень соціальної синергії найбільш високий зараз у Швеції. Шведська центристська соціально-економічна модель сформувалася в результаті переходу від общинного (натурального) типу до капіталістичного (ринкового) минаючи еру

²¹⁶⁵ Кизима В. Наемный труд и самоуправление // Вибір. – 1996. – № 1–2. – С. 58–63.

²¹⁶⁶ Кизима В. Наемный труд и самоуправление. – С. 39, 64–71.

²¹⁶⁷ Кизима В. Наемный труд и самоуправление. – С. 67–68.

колоніальних володінь, що передбачає різке падіння соціальної синергії за рахунок укорінення “вампірчної” моделі економіки. Таким чином, у Швеції процеси падіння соціальної синергії не досягли критичної точки, що і дозволило інтегрувати патріархальну і сучасну соціально-економічну моделі в щось третє, а саме – у центристський тип устрою

Державна форма власності у Швеції акумулює і перерозподіляє значні кошти на економічні і соціальні потреби (*принцип “сифона”*). На державних підприємствах працюють 31 % робочої сили, а за розміром державного сектора Швеція займає перше місце серед розвинених країн Заходу, а також одне з перших місць за рівнем життя її населення. Тут частка кооперативної власності, зосередженої в руках колективу людей, постійно зростає. Вміла податкова політика забезпечує торжество принципу соціальної справедливості, коли біля 80 % національного доходу перерозподіляється через податки в соціальні сфери.

Отже, можна сказати, що витоково ведуться дві протилежні лінії соціальної організації. Їх нині можна визначити як *традиційне і сучасне* (західне) суспільства. Про останнє Е.Фромм писав, що людина, звільнившись від кайданів середньовічного общинного життя, страшилася нової свободи, що перетворила її на ізольований атом. Вона знайшла притулок у новому ідолопоклонстві крові і ґрунту, до самих очевидних форм якого відноситься націоналізм і расизм”, а також фашизм як результат параноїдального страху західної людини.

Потрібно сказати, що кристалізація сучасного суспільства призводить до руйнації всіх общинних солідарних зв'язків і сприяє перетворенню людей на індивідуалістів, що мають тенденцію з'єднуватися в класи і партії, щоб вести боротьбу за свої інтереси. Тут лежить принципове заперечення соборної особистості (як фокусу суспільних відносин), у якому відбита суть традиційного суспільства. У цілому, традиційне суспільство будується відповідно до метафори *сім'ї*, а сучасне – **метафори ринку**.

Розглянемо деякі відмінності між традиційним (общинним) і сучасним суспільствами ²¹⁶⁸.

Насамперед, вони відмінні в розумінні таких фундаментальних аспектів Всесвіту, як **простір і час**. Якщо у фундаменті сучасного суспільства лежить ідея *свободи* як потенції, характерної для атомізованого індивіда, для становлення якого було важливо нове уявлення про простір, даний Ньютоном, то людина традиційного суспільства сприймає світобудову як Космос, як упорядковане інтегральне ціле, із кожним елементом якого людина пов'язана множиною невидимих ниток за принципом “усе у всім”. Подібним же чином різноманітні й уявлення про час; у людини традиційного суспільства відчуття і розуміння часу, а отже і світу в цілому, задавалося світилами – Сонцем, Місяцем, змінами часів року, тому час тут був *циклічним* і не розділеним на маленькі однакові відрізки (ідея “вічного повернення”). Наукова революція зруйнувала цю уяву: час став дискретним, необоротним і лінійним. Звідси ідея спрямованого вперед часу, як і ідея прогресу – недавнього придбання культури.

Розглянемо **ставлення до світу**. У традиційному суспільстві світ був сакралізованим. У його центрі містилася людина, створена за образом та подобою Бога. Десакралізація, тобто позбавлення святості, Всесвіту почалася в епоху Реформації і завершилася в ході Наукової революції, що уявляла світ як механічну машину. А розщеплення світу на суб'єкт й об'єкт (людину і оточуючий світ) зробило ставлення до світу *раціональним*. Сакральність світу породжує в традиційному суспільстві універсальну, єдину для усіх космічну етику. Сучасне ж суспільство “вікрите”, тому що його не обмежують морально-етичні принципи, у рамках яких “замкнуте” традиційне суспільство.

Особливо потрібно зупинитися на **ставленні до землі**. Антропологи розглядають Землю в культурі традиційних суспільств як особливий вимір Природи, як той духовний простір, у якому відбувається зустріч із мертвими праотцями, що формує особливий дух хрональної безперервності общини. Тому тут заборона на продаж землі є абсолютною, а економічні розрахунки при цьому виявляються несуттєвими. Раціональне мислення Заходу призвело до атомізації і профанації світу, коли Захід “знає ціну усього і не знає цінності нічого”.

Розглянемо **уявлення про людину**. Якщо в сучасному суспільстві людина – це вільний атом, індивідум, то в традиційному людина, в принципі, не може бути атомом, вона неподільна. Вона є особистістю як осередком множини людських зв'язків. При цьому вона завжди включена у солідарні структури – патріархальної сім'ї, сільської і церковної общин, трудового колективу. Тут кожна людина абсолютно цінна, на відміну від сучасного суспільстві, де ведеться “боротьба всіх проти всіх”.

Саме з уявлення про людину як про соціальний атом впливає феномен *приватної власності* як природного права. Саме відчуття замкнутості індивіда, його перетворення на відособлений світ викликало до дійсності почуття власності, що прикладене до власного тіла, коли має місце *відчуженість тіла від особистості* і його перетворення на власність. У традиційному ж суспільстві поняття “Я” виражає ідею цілісності, монолітності, оскільки тут “Я” розуміється як таке, що містить у собі і дух, і тіло як нерозривне ціле. Звідси і різне ставлення до багатьох прав, насамперед до права на життя, на їжу. У традиційному суспільстві завжди сильна *зрівнялівка* – право на позаринкове отримання деякого

²¹⁶⁸ Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям. – Київ: Оріяни, 1998. – С. 544-559.

мінімуму життєвих благ, що принципово відхиляється в сучасному капіталістичному суспільстві, де бідні є *пригноблені*.

Величезне значення в традиційному суспільстві набуває *авторитет*, що не піддається перевірці науковою логікою. У сучасному ж суспільстві, яке базується на принципі свободи, перевірка і руйнація авторитетів стали нормою і принципом буття.

Розглянемо уявлення про **державу**. У традиційному суспільстві держава набувала авторитету через божественне одкровення. У ньому монарх, як помазаник Божий, був представником божественного порядку, а всі піддані – у якомусь змісті його дітьми. Держава була станом-патерналістською і не класовою. М. Лютер обґрунтував виникнення *класової* держави, у якій представником Бога став уже не монарх, а клас *багатих*. Виникло цивільне суспільство – тип держави, що Т. Гоббс назвав “*Левіафаном*” – біблійним чудовиськом, єдиною котре, володіючи міццю і безпристрасністю, могло ввести в законні рамки конкуренцію – цю *війну всіх проти усіх*.

У традиційному і сучасному суспільствах складаються настільки різноманітні, різночленні системи **права**, що право традиційне здається настільки дивним людині Заходу, що вона щиро вважає традиційне товариство “неправовим”. Антрополог К. Леві-Стросс спеціально підкреслював, що майже у всіх суспільствах, які називають “примітивними”, немислима сама ідея ухвалення рішення більшістю голосів, оскільки соціальна єдність вважається більш важливою, ніж будь-яка новація. Тому приймаються лише одностайні рішення. Це ж стосується і СРСР – держави традиційного типу, що легітимувалась “згори” через авторитет ідеології, який що піддається логічній перевірці.

На відміну від цивільного уряду, влада в традиційному суспільстві не розподіляється між громадянами, а концентрується в монарха, що володіє правом на панування, що не підлягає сумніву (і на його головний інструмент – насильство). Як і в будь-якій державі, влада монарха (або, скажімо, генсека) потребує легітимізації – придбання авторитету в масовій свідомості. Відношення панування при такій владі були засновані на відкритому, без маскування, імперативом впливу – від насильства, придушення, до нав’язування, наказу – із використанням грубого простого примуса.

Коли влада центру (монарха) починає розпорошуватися, то це призводить до розвитку бюрократизму, до розгортання громіздкої структури державного керування, до формування такої держави, що відповідає думці деяких дослідників про державу як бюрократію приватної власності. Бюрократія ж призводить до розвитку корупції, оскільки виявлена певна залежність між ступенем бюрократизації державної влади і ступенем її корумпованості, особливо за умов кардинальної зміни структури власності, коли виникає можливість розпоряджатися значними державними ресурсами.

Слід сказати, що корупція – загальносвітове явище, яка існує стільки, скільки й організовані людські суспільства. У суспільствах з високою правосвідомістю громадян, здійсненням ними контролю за владою, з інституціоналізованим пануванням закону сфера, де може поширюватись корупція, є вкрай обмеженою. В деспотичних та ще й водночас бюрократизованих суспільствах, де чиновник володіє необмеженою владою, корупція розцвітає пишним цвітом.

Слід сказати, що “моніторингом корупції в більшості країн світу займається міжнародна неурядова організація *Transparency International* (Міжнародна прозорість), заснована в 1993 р. і розташована в Берліні, її оцінки базуються на узагальненні думок людей з ділових кіл, аналітиків ризику і представників широкої громадськості. На цій основі організація складає щорічні індекси уявлень про корупцію (CPI – Corruption Perception Index), виводячи середню трирічних коливань. Його максимальна величина в 10 балів означає повністю чисту, некорумповану економіку. Такою у 2000 р. було визнано Фінляндію. Найнижчий показник з 90 включених до аналізу країн мала Нігерія – 1,2 (при мінімальній величині чистоти – 0). Україна зайняла третє місце знизу з індексом 1,5. Колишні радянські республіки займають 6 з 16 останніх місць. Молдова, Вірменія і Узбекистан займають 75, 76 і 79 місця відповідно. Росія йде 83-ю, Азербайджан – 87, Україна – 88”²¹⁶⁹.

Розглянемо **два типи господарювання**. Один – *економія*, що означає “ведення дому” (екосу). Цей тип не обов’язково пов’язаний із обертанням грошей, з ринковими цінами, тому що це – виробництво і комерція з метою задоволення *потреб*. Інший тип одержав назву *хрематистика*, тобто ринкова економіка, націлена на накопичення багатства, при цьому сам процес накопичення (пригадайте засіб “лійки”) виступає вищою *метою* будь-якої діяльності.

Розходження традиційного і сучасного суспільств у царині **матеріального виробництва** і підтримки їхнього існування різночленні. Якщо в традиційному суспільстві спостерігається розвиток *комунальних форм* життєвої активності, що виявляють високий рівень соціальної (а тому й економічної) синергії, то в сучасному суспільстві панує *індивідуальний* стиль споживання життєвих благ, що передбачає низький рівень соціально-економічної синергії. Даний процес призводить до розгортання такої соціально-економічної конфігурації, що покликана забезпечувати просторово-часову ізоляцію людини в площині процесів її життєдіяльності. Це передбачає усе більший випуск предметів споживання, автомобілів, житла, друкарської, відео й електронної продукції, експлуатація яких

²¹⁶⁹ Основи демократії: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К., 2002. – С. 536.

здійснюється індивідуальним чином. Індивідуальні санвузли і кухні окремих квартир (на відміну від комуналок і гуртожитків), індивідуальні бібліотеки і відеотеки (на відміну від суспільних бібліотек і кінотеатрів), автомобілі (на відміну від автобусів і поїздів), індивідуальні і сімейні лікарі, психологи, психотерапевти (на відміну від колективних лікарів), репетитори (на відміну від учителів), індивідуальні релігійні форми у виді множини конфесійних утворень (замість єдиних соборних церков), множини партій, громадських організацій і фахових об'єднань (замість єдиного общинного життєвого простору), індивідуальні чоловіки і діти (на відміну від полігамії і поліандрії), індивідуальний стиль сексуальної орієнтації (на відміну від традиційної сексуальної орієнтації)...

Суспільству приходится витрачати значну частку своєї праці для забезпечення даного індивідуального стилю життя. Так, наприклад, протягом року на тисячу населення, що читає, випускається, скажімо, по 1000 книжок (або найменувань друкарської продукції) на людину (усього сто тисяч книг, а при витратах на випуск кожній, скажімо, 10 гривень, усього – 1 млн гривень), у той час як окрема людина не читає всі 100 книг постійно протягом року. Якби ця тисяча чоловік користувалися книгами на комунальних (бібліотечних) засадах, то їм було б потрібно, в принципі, усього 100 книг, витрати на видання яких складають усього 1000 гривень. Виходить, що для забезпечення індивідуального стилю життя тільки в плані друкарської продукції суспільство змушене витрачати, відповідно до приблизних підрахунків, 990 тис. гривень на тисячу осіб, або біля 1 млрд. гривень на 1 млн. населення України на рік. Як бачимо, сума утворюється колосальна. При цьому ми не враховуємо екологічних наслідків, що випливають із цього, таких, як вирубування лісів і експлуатація корисних копалин.

Індивідуальність може виявлятися й в упорядкованих формах, що, будучи статичними і неживими, позбавляють людину принципу творчої спонтанності. Як приклад можна навести враження одного з наших письменників, що проводив семінари в Амстердамі, де він відвідав свого друга: “От ми стоїмо з ним на балконі його будинку і я говорю йому: “У вас тут усе так красиво, усе на місцях, машини чисті, тротуари чисті, скрізь порядок, усе продумано, благодать суцільна”. “Помиляєшся, – відповідає він мені. – Дійсно, на перший погляд, це здається гарним, але тут усе настільки упорядковано і функціонально, так раціонально, що усе навколо стало мертвий. Тут панує сухий розум, логіка, і нічого більше. У вас же весь час відбувається чудо. Так, у вас начебто б хаос, але щодня ви зустрічаєте із чудесами, що тут на Заході просто неможливі. Ваш хаос спроможний народжувати речі, а наша упорядкованість виявляється марною”²¹⁷⁰.

Наведемо ще один приклад. Один наш знайомий, що має “крутого” друга, якось розповідав про те, як вони проводили час в одному із “крутих” київських ресторанів, де за чарку лікеру було заплачено близько 300 гривень. І якщо у світі діють закони збереження матерії й енергії, то постає питання: за що були заплачені такі гроші, адже чарка лікеру не коштує? Зрозуміло, що в даному випадку сплачували за престиж, за почуття власної значимості, за **принцип індивідуалізму**, на який, як виявляється, людство витрачає левину частку своєї енергії, і який є джерелом **соціальної агресії**. Індивідуалізм як **ізоляціонізм** виявляється в наростанні процесів відчуженості людей один від одного, у відсутності порозуміння.

Відзначимо, що розвиток принципу індивідуалізму, згідно з **діалектичною схемою розвитку**, є еволюційною закономірністю, оскільки саме на базі індивідуальності розгортається людська особистість, а сама людина при цьому має можливість мислити (оперуючи “атомарно-індивідуальними” категоріями логіки), виявляти свою волю (маніпулюючи атомарними елементами соціального середовища) і змінювати навколишній світ, виступаючи активним творчим початком Всесвіту. Проте за індивідуалізм потрібно дорого сплачувати, тому що він, як ентропійна сутність, потребує значного енергетичного внеску і, крім того, є джерелом соціальної агресії. Зрозуміло, що в остаточному підсумку принцип індивідуалізму згашається, нейтралізується принципом колективізму (коли спіраль еволюції повертається до витоків, але на більш високому рівні розвитку, виявляючи обернений порядок схеми розвитку діалектичного протиріччя: **протиріччя – відмінність – тотожність**), а умови вільного розвитку кожного при цьому починають відповідати умовам вільного розвитку усіх.

Як говорить східна мудрість, 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 відокремленням від всього “Я”, знаходиться у своїх особистих межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особистого; 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 особистої, 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 жага “віддавати” (запозичене у природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування²¹⁷¹.

²¹⁷⁰ Жигаринцев В. В. Жизнь без границ. – СПб.: ООО “Золотой век”, ООО “Диамант”, 2000. – С. 398.

²¹⁷¹ Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988. – Т. 6. – С. 15.

5.3. ГЕОКЛІМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІСНУВАННЯ ЕТНОСІВ ТА ЇХ ГЕОПОЛІТИКА. КОНЦЕПЦІЯ КВАНТОВОЇ ЕКОНОМІКИ У КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИКИ

Геоокліматичні особливості існування соціумів реалізують суттєвий механізм їх становлення та розвитку²¹⁷². Слід зазначити, що кожен соціум засновує свої системи життєзабезпечення на властивому йому природно-ресурсному потенціалі, а також у властивий для нього спосіб облаштовує середовище свого існування, тобто творить свою ойкумену. Усі ресурси, крім території, мають властивість перерозподілятися, "перетікати". І лише територія (з притаманними їй геоокліматичними особливостями) є таким ресурсом, який не транспортується. В усіх інших випадках, коли комусь чогось бракує, наприклад суми активних температур для вирощування збіжжя в достатній кількості, можна у встановленому порядку "підключитися" до чужого фотосинтезу, тобто перерозподілити фотосинтетичну радіацію. Можна навести приклад, коли упродовж кількох сотень років до українського фотосинтезу була підключена Росія, котра (за даними ЮНЕСКО) за найсприятливіших погодних умов щорічно може забезпечити себе зерном лише до лютого-березня. До фотосинтезу США, які щороку експортують 75-80 млн. т. збіжжя, тобто більше, ніж вирощують Західна Європа і Україна разом узяті, "підключена" значна частина світу²¹⁷³.

Можна сказати, що геоокліматичні особливості різноманітні в багатьох країнах, які, існуючи за умов економічної глобалізації, тобто відкритого світового ринку, вступають у конкурентну боротьбу, маючи різні витрати на виробництво різноманітних видів продукції. У даному випадку це виробництво може виявитися вигідним або ні, що визначається різницею між світовою ціною виготовленого продукту і місцевого рівня витрат на його виробництво. І якщо на нашій планеті світові ціни на товари приблизно однакові, то місцеві умови їх виробництва відмінні й постійно змінюються, тому капітал, робоча сила та інтелектуальний потенціал "перетікають" з одного регіону в інший.

Відомо, що в Росії (як і, певною мірою, в Україні) спостерігається стійка тенденція до переміщення капіталу, робочої сили та інтелектуального потенціалу за кордони цих держав, що може мати місце тоді, коли витрати на виробництво там нижчі, ніж в Україні та Росії.

Варто додати, що матеріальне виробництво складається з таких основних компонентів, як матеріальні витрати; витрати на оплату праці; відрахування на соціальні потреби; амортизація основних фондів; інші витрати (податки й ін.). Проведемо порівняльний аналіз деяких із цих компонентів.

Основні західні капіталістичні країни знаходяться в кліматичних зонах, в цілому більш сприятливих для розвитку сільського господарства й промисловості, ніж в Росії. Так, США (якщо не врахувати Аляску) – це країна, що у цілому географічно розташована південніше Росії. Якщо говорити про Європу, то там кліматичні пояси розташовані достатньо парадоксально, тому що клімат там стає більш холодним не з півдня на північ, а з заходу на схід, а іноді навіть навпаки – із півночі на південь (із узбережжя усередину континенту). Західна Європа, за нашими поняттями, це субтропіки (завдяки Гольфстріму, теплої океанської течії). Тому зима в Європі вище нуля, а весна, на відміну від нашої країни, починається в січні-лютому, і майже завжди в той же саме час.

У Західній і Центральній Європі ізотерми йдуть у меридіональному напрямку, тому за суворістю зимового клімату тут спостерігаються однакові кліматичні умови у населеній частині Норвегії, на півдні Швеції, Данії, Нідерландів, Бельгії, у великій частині Західної Німеччини, східній і центральній частинах Франції, на півночі Італії, у північній частині Греції. Середня температура січня там вище нуля, незважаючи на те, що Норвегія приблизно на 3 тис. км північніше Греції. А Англія, західна частина Франції, Іспанія, Португалія південь Італії і Греції – ще тепліші і між собою у цьому відношенні також приблизно рівноцінні. У січні там +5–10°. Західна Європа являє собою унікальний регіон. Ніде на Землі немає місця, розташованого так близько до полюса і настільки теплого. Уся територія США, у порівнянні з Західною Європою, географічно знаходиться південніше Кубані, а Нью-Йорк – приблизно на широті Сочі.

Якщо говорити про Канаду, то населена її частина значно більш сприятлива країна, ніж Центральна Росія і велика частина України. Середня річна температура у Ванкувері, наприклад, +9,8° (як у Відні, Одесі, Софії), у Монреалі – +6,7° (як у Варшаві). Населена частина Канади – це цілком Західна Європа, а зима у Монреалі м'якша, ніж навіть у Польщі. Канада в промислових масштабах вирощує такі культури, як соя і кукурудза. У нас ці культури ростуть тільки на самому Півдні, ближче до Чорного моря. Клімат населеної, індустріально розвиненої частини Канади, країни з незначним населенням і відмінними транспортними можливостями, тобто з виходом до океану, приблизно відповідає клімату Ростовської області і Краснодарського краю і південних областей України, але він більш вологий. Цієї

²¹⁷² Паршнев А. П. Почему Россия не Америка. Книга для тех, кто остается. – М.: Форум, 2000.

²¹⁷³ Стійкий екологічно безпечний розвиток України: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – С. 53.

населеної частини цілком достатньо для населення Канади (близько 25 млн. чоловік). Інша територія Канади використовується для видобутку сировини і розвитку туризму.

Якщо говорити про Скандинавію, то зими тут відрізняються частими циклонами, що йдуть з Атлантики. Тут не буває весняних "поворотних холодів", тобто заморозків, і тому землеробські роботи починаються досить рано. Влітку в Північній Європі регулярно утворюється зона низького тиску, тому посух тут не буває, а велика кількість весняно-літніх похмурих днів (як у Фінляндії) не гнітить вегетацію рослин, оскільки компенсується подовженням світлового дня. Це характерно для всієї Північної Європи. Клімат південної (населеної) частини Фінляндії приблизно відповідає клімату Естонії.

У населених районах Норвегії у будинках одинарні рами, тому що ця країна протягнута уздовж незамерзаючого моря. А на карті зон плодівництва низинна Норвегія знаходиться в тій же зоні, що й Англія, Східна Франція і Північна Італія.

Крім середньої температури, велике значення для господарського життя має суворість клімату, тобто, крім холоду, ще і перепад температур. Якщо в прибережних районах Європи цей показник – різниця абсолютних максимумів і мінімумів температур, коли-небудь відзначених, – близько 40 градусів, в інших частинах Західної Європи (за Одером і Дунаєм) – до 50 градусів, то в європейських країнах СНД – до 60 градусів і більш. Але різниця температур ще не дає повної картини, тому що товсті стіни будинків приходить будувати головним чином не через середню температуру, а через один-два місяці морозів. У Західної Європи короткочасне похолодання до мінус 10 градусів (що трапляється раз у 20 років) викликає повну дезорганізацію господарського життя. А в центрі Росії мінус 10 – це середня температура січня, тобто цілком звичайна справа.

Поговоримо про те, який вплив має клімат на чинник ефективності економіки і сільського господарства. Розроблено дані для оцінки вартості облаштованості робочого місця залежно від зимових температур. Для мінусових температур із кожним градусом ця вартість росте на десятки відсотків. А при середньорічних температурах нижче -2° вартість росте вдвічі з кожним новим градусом.

Можна сказати, що клімат Росії, є більш суворим, ніж у будь-якій індустріально високорозвиненій країні світу, і це впливає на ефективність будь-якого виробництва, визначаємого за критерієм витрати/вигоди.

Слід сказати, що продуктивність сільського господарства СРСР завжди порівнювали чомусь зі США (а чому не з Гренландією?), ставлячи задачу наздогнати США по м'ясу і молоку. При цьому ніхто не згадував, що біологічна продуктивність ґрунтів у центральній полосі Росії (теоретично досяжна кількість біомаси з 1 гектара) у 2 рази менша, ніж у Західній Європі й у 5 разів менша, ніж у США. Якщо розглянути інший фактор (тривалість вегетативного періоду), то історик-аграрій В.П.Данілов на одному з міжнародних семінарів говорив, що на Калімантані можна займатися сільським господарством і збирати плоди цілий рік; у Центральній Європі й в Англії роботи на землі продовжуються до кінця листопаду, а часом і в грудні, у березні цілком відновляються; але на більшій частині території Росії вони жорстко обмежені тривалістю зими і закінчуються на Покрова (14 жовтня) волею природи. Якщо згадати про дійсно об'єктивний фактор (біокліматичні потенціали ґрунту), то здоровий глузд підкаже, що колгоспи були незрівнянно ефективніше, ніж американські фермери ²¹⁷⁴.

Якщо подивитися на карту Європи, на якій відзначені країни-члени НАТО, а також нейтральні і соцкраїни на момент розпаду Варшавського Договору і порівняти її з картою зимових ізотерм (ліній, що з'єднують середні показники температур), можна побачити, що всі столиці країн НАТО лежать у "плюсовому" кліматичному поясі, а столиці соцкраїн і "нейтралів" (крім Албанії) – у "мінусовому".

Клімат суттєво впливає на ціну будівельних робіт. Як у Росії, так і в Україні люди зіштовхуються з дорожнечою капітального будівництва в порівнянні з багатьма економічно розвиненими країнами світу. Дуже добре це видно, наприклад, на карті промерзання ґрунтів. Зрозуміло, що глибина промерзання прямо залежить від сили і тривалості морозів. Відповідно до будівельних норм підшва фундаменту повинна бути глибше межі промерзання, але чим глибше він залягає, тим такий фундамент дорожче, і ціна його росте за експонентою, тому що вдвічі більш глибокий фундамент коштує дорожче мінімум учетверо. На південно-західній межі Росії глибина промерзання сягає 100 см і більше (в Україні у центральній частині – 50–80 см), тому вартість навіть простого фундаменту під легкий садовий будиночок складає в нас 20–30 % від загальної вартості будівництва. Це ж стосується і всіх інших робіт, пов'язаних з викидом ґрунту, тобто з інженерними комунікаціями: водопровід, каналізація, опалення, електропостачання – усе в нас дорожче, ніж у розвинених країнах світу.

А от для того, щоб побудувати завод, наприклад в Ірландії або Малайзії, достатньо заасфальтувати площадку і поставити каркасну конструкцію типу виставкового павільйону. Фундаменту на ґрунті, що не промерзає, практично не потрібно, достатньо зрізати дерен. У Баварії двоповерхові будівлі будуються на твердому ґрунті взагалі без фундаменту. В англійському посібнику з індивідуального будівництва наведені схеми типових особняків – там без фундаменту будуються і триповерхові будинки. В Англії, на відміну від України, водопровід і каналізація йдуть практично по поверхні землі. А для дорожнього

²¹⁷⁴ Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 201-202.

покриття наші, найчастіше "гнилі", зими смертельні – коливання температури навколо нуля, із таненням і замерзанням води в тріщинах асфальту, роблять дорожні покриття непридатними за декілька років. Для західноєвропейців ці проблеми незрозумілі.

В Англії достатня товщина стіни в 1 цеглину (англійська цеглина – 20 см), тому що там стіни виконують в основному несучу функцію. А от у середній смузі Росії, на півночі України потрібно мінімум 3,5 цеглини (90 см). Крім того, під масивну стіну потрібно і більш тривкий, тому і дорогий фундамент. Виходить, що наш одноповерховий цегельний будинок у прямому і непрямому, тобто економічному, вираженні "важить" як англійський триповерховий.

Отже, залежність від типу будівництва його вартість у нас вища, ніж у Західній Європі в 2–3 рази, у порівнянні із субтропіками – у декілька разів. Відповідно, вище й амортизаційні виплати, а будинки менш довговічні.

Крім того, рівні електрокористання жителів різних країн світу суттєво залежать від природних умов, адже навіть у відносно безлюдних виробництвах приходится підтримувати певний температурний режим: одна річ підняти температуру доменної печі, почавши з плюс 20, а інша – із мінус 20. Це обходиться в дуже велику додаткову витрату палива. А коли різниця між температурою усередині будинку і зовні досягає 40–50 градусів, то витрати на опалення, тобто на створення умов, придатних для життя, стають порівнянними з іншими виробничими витратами.

Поговоримо про транспорт. Найдешевший вид транспорту – морський, але саме його в нас практично немає. Наступний за вартістю транспорт – річковий. У нас дешевих незамерзаючих шляхів майже немає. Залізничний транспорт у нас дешевше річкового тому, що він електрифікований, але наші внутрішні ціни на електрику дешевші собівартості, тобто дотуються державою. Виходить, що низька ціна на електрику в нас підтримується штучно, за рахунок економіки всієї країни.

Якщо говорити про зарплату, то вона для найманого працівника є всім – одяг, їжа, житло, освіта, лікування, відпочинок, що підприємець і має забезпечити. Мешканцям країн із м'яким кліматом для життя потрібно набагато менше, ніж росіянам і українцям. Якщо в країнах із майже ідеальним кліматом витрачається на створення умовної "одиниці комфорту" одна умовна "одиниця енергії", то в інших країнах питома витрата вища. В Мексиці – у 1, 6 разів, у Південній Кореї, Японії, Австралії, західноєвропейських країнах – від 2 до 2, 5 разу, у США – у 5 разів, у Росії (заселені частини) – у 8 разів. Щоправда, для США коефіцієнт розрахований для всієї території, а отже, декілька завищений – населення і виробництво там зосереджене на двох узбережжях із м'яким кліматом.

Отже, вартість житла і комунальних послуг у нашій країні є дещо вищою, ніж така за світовими мірками, якщо рахувати її точно, враховуючи, що поки що лев'ячу частку за нас сплачує держава.

У цілому можна сказати, що наш працівник у конкурентній боротьбі за робоче місце програє робітнику з Азії і Латинської Америки. Робітник у Західній Європі і США вже давно виграв у цьому змаганні. Адже його зарплата – це не зовсім зарплата, а скоріше, частка від експлуатації усього світу. Вона визначається не стільки ринком, скільки законом, і дорівнює для американського робітника близько 6–8 доларів на годину.

І якщо клімат України більш сприятливий для сільськогосподарської та економічної діяльності, ніж клімат Росії, Україна в геокліматичному відношенні все ж поставлена в дещо нерівні стосунки з багатьма розвиненими країнами Європи та Америки. Це слід враховувати під час формування світоглядно-ідеологічного ландшафту України.

П. Кононенко у параграфі "*Україна – ментальність, доля*" з його підручника "*Українознавство*" пише таке про клімат України далеких часів, який формував геополітичний модус українських земель: "Гомер побачив Причорномор'я суворим, похмурим. Сучасникам це здається випадковим. Та не забуваймо, що клімат упродовж віків змінюється. Й інші "літописці" зазначають: клімат, природа в Україні навіть 500 років тому були суворими. Одна з причин — це відкритість усіх кордонів, яка не перешкоджала рухові ні вітрів, ні їхніх злоносних супутників, "Хоча ці землі знаходяться на тій самій широті, що й Нормандія, тут суворіші та холодніші зими, – писав Боплан. – 1646 р. були люті морози. Мороз був таким пекучим і лютим, що ми змушені були зняти табір з обраного місця, при цьому втратили дві тисячі воїнів. Більша їх частина померла так, як це описував вище; інші ж стали каліками. Мороз вбивав не тільки людей, а й коней..."... Закономірно, що природні умови формували відповідні риси характеру людей: витривалість, суворість, внутрішню зосередженість, звичайну мужність. І не лише в побуті, праці, а й у ратному ділі (француз Боплан описує картину життя напередодні національно-визвольної війни, очоленої Б. Хмельницьким). І це формувало риси то воїнів Кия і Діра, Аскольда, Святослава, а то українця-запорожця — вигадливого, ініціативного, хлібороба, воїна і державця, спроможного перемагати й найсуворіші випробування"²¹⁷⁵.

Наведені міркування дозволяють дійти висновку про **принцип автаркії**, якій передбачає, що під час становлення соціально-економічної архітектури держави, вона спрямовує свою політику на захист свого виробника.

²¹⁷⁵ Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.

Варто сказати, що **автаркія** – це не втеча від реальності, не національна гордіня і не мракобісна утопія. "Конкурентноздатність" економіки на зовнішньому ринку може бути підвищена аскетизмом матеріальних потреб і великою працьовитістю населення, тобто іншою ієрархією життєвих цінностей. Автаркія в економіці необхідна для оборони країни від негативних наслідків її включення у світовий ринок. Автаркія не означає повного припинення зовнішньої торгівлі. Сутність автаркії полягає в тім, що, по-перше, якщо країна має можливість виготовляти певні товари, вона повинна віддавати перевагу їх вітчизняному виробнику; і по-друге, її економічні закони, пріоритети, ціни, рентабельність виробництва повинні конкретно відповідати її власному соціально-економічному стану, а не так званими світовим цінам. Сьогодні Україна не має шансів на конкуренцію з розвиненими країнами у багатьох галузях, які за цих умов просто гинуть. Але вони мають величезне значення для підтримки життя всього народного організму, тому їхня рентабельність повинна розраховуватися не за світовими цінами на основі чисто грошової вигоди, а згідно внутрішніх потреб – з урахуванням соціальної, політичної, морально-духовної "вигоди" того або іншого виробництва для країни. Конкуренція в таких галузях мислима тільки між вітчизняними виробниками, за умов строгого державного протекціонізму в зовнішньоекономічній сфері. При цьому міжнародний розподіл праці може бути корисним тільки в тому випадку, якщо проаналізований весь загальнодержавний (оборонний, соціальний, політичний, культурний) ефект від заміщення вітчизняної продукції більш дешевою імпортною і зроблений висновок про те, що таке заміщення нам нічим не грозить і не створює небезпечної залежності. Таке може бути тільки в здоровій гармонічній економіці, що співробітничав з дружніми партнерами, але не в нинішньої напівзруйнованій українській економіці, яку слід будувати на засадах самодостатності.

Вільна конвертація гривни за умови її прив'язки до долара заважає з'єднати разом переваги України, щоб її соціально-економічні інституції функціонували за своїми внутрішніми законами на основі національної валюти як єдине ціле для власного народного господарства.

Економіка України повинна бути національною, покладатися тільки на свої інтереси, свої критерії ефективності і свій природний (геокліматичний), виробничий, науковий, людський і моральний потенціал. Необхідно ініціювати цей потенціал, розбудити його до самостійного життя тим сполученням ринкових засобів і державного керування, що використовується всіма країнами в умовах надзвичайного стану. Внутрішня економічна програма українського уряду повинна оперувати не тільки монетарними критеріями, тому що вони не є первинними в процесі економічного оздоровлення і недостатньо характеризують стан соціально-економічного організму. Необхідна комплексна оцінка всіх його дійсних матеріального і духовних потреб, для чого варто виходити винятково зі здорового глузду з обліком далеко не дружнього оточення більш сильними конкурентами, супротивниками і навіть ворогами. Сьогодні в Україні треба починати з уточнення статусу економіки: необхідна відмова від обожнювання її як матеріалістичного ідола і підкреслення її службового значення для всього національного організму. Не єдині для усього світу так звані "непорушні" економічні закони мають диктувати українському народу форми його господарювання і потреби, а навпаки: духовні цінності і конкретні потреби суспільства повинні визначати особливості господарського укладу.

Принцип автаркії ілюструється небажанням певних кіл економістів бачити Україну у сфері дії Всесвітньої торгової організації (ВТО). Покажемо наслідки вступу України у ВТО на прикладі Росії – наведемо монолог В. Береста з цього приводу ²¹⁷⁶:

"1 листопада 2011 року Рух "Стоп ВТО" оголосило про початок акції: Голосуй за того, хто проти ВТО... Наслідки для більшості громадян Росії як в короткостроковій, але більш в довгостроковій перспективі, затьмарюють мої особисті антипатії і політичні пристрасті, і на перший план виходить голий розрахунок.

Я стою, як міняла на базарі, і зважую гіпотетичний, ніким не доведений мільярд доларів доходу від вступу Росії у ВТО (навіть без урахування того, в чию кишеню він піде) і остаточно зруйновані виробництва Росії, обезлюдненні малі міста її центру, молодь, що спилася, етичне здичавіння вслід за втратою роботи, голодні бунти, що пригнічуються розгодованою і прирученою поліцією. І розумію, що, навіть, якщо це моє бачення – перебір, то і нікчемна частка з цього не може бути рівноцінна гіпотетичному мільярду. Я знаю, в Росії він піде, як вода крізь пісок, а розбиті долі тисяч і мільйонів людей залишаться.

Саме ці долі стануть добривом для золотого мільярда, саме цих російських людей не повинно бути за задумом стратегів Заходу (15 мільйонів за словами Маргарет Тетчер у Росії буде достатньо).

Тому, із Заходу тягнуть нас у ВТО, щоб дати нове народження цьому самому Заходу, яке, як випливає із слів русофоба З. Бжезінського, повинно відбуватися через Росію і за рахунок Росії.

Для тих же, хто в Росії нас тягне у ВТО, вона – це спосіб легалізації награвованого і себе в цьому західному світі.

²¹⁷⁶ Берест Владимир Сейчас или никогда. Голосуй за того, кто против ВТО // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16936, 04.11.2011

Я вже не говорю про те, що ВТО – це інструмент денаціоналізації держав, божок агонізуючого гендлярського світу, який стрясають кризи і який ляже під їх ударами...

Наслідки, правда не відразу, від вступу Росії у ВТО для більшості громадян Росії, їх культурної і етичної зовнішності, для самої Росії як самобутньої не гендлярської цивілізації, будуть такі, що на їх тлі танці на політичному полі виглядатимуть як танці на кістках і живих людях.

Тому, я прийду на вибори, покладу свої політичні пристрасті куди подалі, і проголосую так, щоб звести до мінімуму саму можливість вступу Росії у ВТО.

Зараз або ніколи".

У зв'язку з цим надзвичайно актуальної *"Заява Третього Міжнародного Ноосферного Північного Форуму"*²¹⁷⁷ щодо вступу Росії у ВТО:

"Обговоривши на своєму заключному засіданні майбутній вступ Росії до Всесвітньої Торгової Організації (ВТО) на тих умовах, які нав'язуються Росії, учасники Форуму на своєму Заключному Засіданні 3 листопада 2011 року висловилися одностайно проти такого вступу Росії у ВТО, тому що це завдасть непоправного збитку розвитку Росії і її майбутньому у найближче десятиріччя, блокуватиме інноваційний розвиток Росії, заявлений процес модернізації її технологічного базису. Росія – самостійна євразійська обцинна цивілізація, що є цивілізацією з найсуворішим кліматом на її території (середньорічна температура ~ -5,5°C, тоді як у Фінляндії ~ +1,5°C, а в Європі ~ +5°C). Це призвело до того, що її економіка володіє енергетичною вартістю (середніми річними енерговитратами на виробництво одиниці національного валового продукту в ~ 5 разів більшими, ніж в Європі, і ~ 8 разів більшими, ніж у США). Дві третини території Росії знаходяться в зоні вічної мерзлоти. Приєднання Росії до світового ринку на "правилах гри", диктованих США і Західною Європою, що "живуть" в набагато сприятливіших кліматичних умовах, а ВТО – і є закріплення цих "правил гри", робить невідгідною, нерентабельною продуктивну економіку Росії, прискорює її "сповзання" у стан країни з "колоніально-сировинною спрямованістю" і вимирання населення до тих 50 млн. в Росії, які запланували мондіалісти Заходу.

Ми попереджаємо громадян і організації в Росії про ту небезпеку, яку несе в собі вступ у ВТО Майбутньому Росії, в цілому економічній, технологічній, продовольчій і військовій безпеці країни і її громадян".

У зв'язку із зазначеним вище особливого значення набуває так звана **"Концепція квантової економіки у контексті синергетики"**.

Засновником теорії фізичної економіки, яка зараз отримала назву "квантова економіка", є Ф.Кене²¹⁷⁸. Якщо класична економія спирається на соціальне походження додаткової вартості (згідно теорії А.Сміта і Д.Рікардо – за рахунок експлуатації праці), то фізична економіка Ф.Кене – на продукування абсолютної додаткової, вартості. При цьому квант – назва певної порції променевої енергії, яка поступає від нашого світила – Сонця. Ф.Кене передбачав кінець розвитку нашої ентропійної цивілізації, адже, починаючи з парового двигуна і до розщеплювання атомного ядра, весь технологічний процес здійснюється людством за рахунок енергії від згорання вуглеводів, що вже призвело до порушення екобалансу (таненню льодовиків, виснаженню земних копалин, зміні клімату). Слід уточнити, що ентропія виражає міру розсіювання енергії (у нашому випадку – сонячної) за допомогою реалізації таких енергоносіїв, як вугілля, нафта, газ, які є результат сонячній енергії, накопиченою планетою за мільйони років.

Наш співвітчизник С.А. Подолинський вдало розвив ідеї фізичної економіки свого попередника. Цей талановитий український дослідник ще у другій половині XIX століття, випередивши свій час, розглянув виробничу діяльність людини за допомогою категорії "енергія"²¹⁷⁹.

Слід зазначити, що серед економістів існують суттєві розбіжності щодо розуміння та зрештою визначення сутності людської праці і виробництва, які традиційно розглядаються у контексті двох головних напрямків – марксистського та неокласичного. Відповідно до марксистського підходу виробництво пов'язується із уречевленням праці, тобто матеріалізацією праці в її продуктах. При цьому відповідно до основних галузей виробничої сфери відносили насамперед промисловість, сільське та лісове господарство, будівництво, вантажний транспорт, зв'язок по обслуговуванню підприємств виробничої сфери, торгівлю, громадське харчування та матеріально-технічне постачання. Згідно цього підходу, вважалось, що в невиробничій сфері матеріальні блага не створюються, а корисна діяльність проявляється у вигляді послуг. В цілому такий підхід знайшов своє відображення в тому, що для визначення обсягів суспільного виробництва в СРСР використовувався показник "валовий суспільний продукт" (ВСП), який не враховував сферу послуг.

Дещо інший підхід в розумінні сутності виробництва та його продуктів можна знайти у представників класичного та неокласичного напрямку. Так, Ж.-Б. Сей пов'язував категорію виробництва

²¹⁷⁷ От Редакции АТ, Заявление Третьего Международного Ноосферного Северного Форума, состоявшегося с 1-го по 3-е ноября в Санкт-Петербурге, по поводу вступления России во Всемирную Торговую Организацию (ВТО) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16940, 05.11.2011

²¹⁷⁸ Маслов В.П. Квантовая экономика / В.П. Маслов. – М.: Наука-М, 2005. – 68 с.; Мельников В. Квантовая экономика / В. Мельников. – Красноярск : СФУ, 2007 – 158 с.

²¹⁷⁹ Подолинський С.А. Вибрані твори / Упоряд.: Л.Я. Корнійчук / С.А. Подолинський. – К.: КНЕУ, 2000. – 328 с.

з категоріями “багатство” і “цінність”, розуміючи під виробничою діяльністю процес формування певних корисних благ, коли виробництво не створює матерії, але створює корисність, коли воно не може бути вираховано ні в довжину, ні в об’ємі, ні у вазі продукту, але тільки відповідно корисності, яка надається предмету.

Із зазначеної точки зору сфера послуг також являє виробничу сферу. Відповідно, в країнах світу з ринковою економікою для розрахунку обсягів суспільного виробництва використовується показник “валовий національний продукт” (ВНП), який на відміну від ВСП враховує і сферу послуг. З початком ринкових реформ в Україні також почали розраховувати ВНП, а серед науковців цілком справедливо поширився погляд на виробництво як процес, пов’язаний не лише з уречевленням праці, а й наданням послуг.

Суттєво при цьому, що процес виробництва здійснюється за допомогою факторів виробництва. Згідно марксистської політичної економії, виробництво завжди передбачає дію таких трьох факторів, як робоча сила, предмети праці та засоби праці, які разом складають *продуктивні сили* суспільства. *Робоча сила* – це здатність людини до праці, або ж сукупність фізичних та духовних здібностей людини, які вона використовує в процесі праці. В свою чергу, *праця* – це процес свідомої цілеспрямованої діяльності людини, її впливу на предмети природи з метою створення матеріальних і духовних благ для задоволення особистих і суспільних потреб. Процес праці містить три основні моменти: цілеспрямовану діяльність людини, тобто саму працю, предмет праці і засоби праці. *Предмет праці* – це те, на що людина впливає своєю працею, що є матеріальною основою майбутнього продукту (сировина, напівфабрикати). *Засоби праці* – це те, за допомогою чого людина впливає на предмет праці (інструмент, верстати, будівлі, засоби зв’язку та ін.). Предмет праці та засоби праці разом становлять *засоби виробництва* ²¹⁸⁰.

Іншого погляду на сутність працю, який представляє собою третій напрямок у дослідженні проблеми, дотримувався С.А. Подолинський, який вважав, що “*праця* є таке споживання механічної і психічної роботи, нагромадженої в організмі, що має результатом збільшення кількості перетворюваної енергії на земній поверхні”. Відтак, людська праця тут розглядається як засіб протидії процесам ентропії, тобто нарощування хаосу в природі, що дозволяє сформулювати декілька головних аспектів:

1. “Загальна кількість енергії, яку отримує поверхня Землі з її внутрішності і від Сонця, поступово зменшується. У той же час загальна кількість енергії, що накопичена на земній поверхні і є в розпорядженні людства, поступово збільшується.

2. Збільшення це відбувається під впливом людини і домашніх тварин. Під назвою корисної праці ми розуміємо всяке споживання механічної і психічної роботи людини і тварини, що має результатом збільшення бюджету перетворюваної енергії на земній поверхні.

3. Людина володіє певним економічним еквівалентом, що зменшується в міру того, як потреби людини зростають.

4. Продуктивність праці людини збільшується в міру зменшення її економічного еквівалента, і з розвитком її потреб більша частина їх задовольняється працею.

5. Продуктивність праці людини значно збільшується споживанням цієї праці на перетворення нижчих видів енергії у вищі, наприклад, вихованням робочої худоби, виробництвом машин та інше.

6. Застосування сонячної енергії в ролі безпосереднього двигуна і приготування поживних речовин із неорганічних матеріалів є головними питаннями, що стоять на черзі для продовження найвигіднішого накопичення енергії на Землі.

7. Поки кожна людина може володіти сумою технічної роботи, що перевищує в стільки разів її власну, у скільки разів знаменник її економічного еквівалента більший за свій чисельник, доти існування і розмноження людей забезпечено, тому що механічна робота завжди в будь-якому відношенні може бути виражена в поживних речовинах і інших засобах задоволення людських потреб.

8. Межею цьому закону є тільки абсолютна кількість енергії, що одержується від Сонця, і неорганічних матеріалів, що знаходяться на Землі.

9. Дії, результатом яких є явища, протилежні праці, становлять розкрадання енергії, що розвивається в простір.

10. Головною метою людства в праці повинно бути абсолютне збільшення енергетичного бюджету, тому що при сталій його величині перетворення нижчої енергії у вищу незабаром досягає межі, далі якої воно не може відбуватися без зайвих втрат на розсіювання енергії” ²¹⁸¹.

Відтак, праця у будь-якій системі завжди пов’язана з використанням (споживанням, витратами) “накопиченої в організмі” енергії, а людська праця передбачає не просто витрати енергії, а *витрати енергії однієї якості з метою отримання енергії іншої якості*. В такому сенсі можна помітити, що будь-яка людська праця є в той же час і процесом задоволення потреб, коли наймана праця робітника, з одного боку, є процесом витрат нагромадженої в його організмі енергії, а з іншого – процесом задоволення потреби (досягнення мети) в отриманні грошового доходу.

²¹⁸⁰ Синергетика економічних систем: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2003. – С. 56-60.

²¹⁸¹ Подолинський С.А. Вибрані твори / Упоряд.: Л.Я. Корнійчук / С.А. Подолинський. – К.: КНЕУ, 2000. – С. 282

Отже, праця є процесом трансформації або ж упорядкування енергії, а результатом людської праці є формування нового порядку (енергії). Розгляд людської праці в такому енергетичному аспекті допомагає вирішити певні суперечності, які ще досі цілком не розв'язані в економічній науці щодо питання: що вважати товаром – робочу силу чи саму працю, чи створюють вартість в однаковій мірі всі чинники виробництва, чи тільки праця, а також що насправді є джерелом додаткової вартості?

Відповідно до синергетичного підходу в економіці **додаткову вартість створює, насамперед, синергія, тобто поєднання різних чинників виробництва**. Розглядемо цю тезу більш докладно.

Капітал як вартість, що сама зростає, тобто вартість, яка приносить додаткову вартість, визначається формулою: “гроші – товар – нові гроші (сума грошей з приростом)”. К. Маркс вказував на складність, багатоступінчастість становлення капіталу. При цьому початковий етап становлення капіталу є достатньо невизначеним процесом²¹⁸². Таку ситуацію Гегель охарактеризував так: “Речі ще немає, коли вона починається”²¹⁸³. Тут виявляється парадокс розвитку, виникнення (чи телеологічний парадокс), який полягає у тому, що нове виникає одночасно зі старого і не з старого, оскільки в останньому випадку стирається різниця між старим та новим. На цей парадокс звертав увагу К. Маркс, коли писав, що капітал виникає в обігу, однак у сфері обігу немає приросту вартості, тут має місце лише перерозподіл вартості, яка була вироблена. Тому додаткова вартість ніби виникає у сфері виробництва. Відповідно, як пише К. Маркс, капітал “повинен виникнути в обігу і в той же час не в обігу”²¹⁸⁴. Подібним же чином новий вид у Ч. Дарвіна виникає зі старого і в той же час не з нього²¹⁸⁵.

А. Ейнштейн сформулював головну антиномію походження теоретичного знання: теорія народжується з досвіду і разом з тим не з досвіду²¹⁸⁶. Тут можна говорити також про таку проблему, як “знання про незнання”. Парадокс розвитку в плані логіки пояснюється наступним висловом: “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”²¹⁸⁷. Отже, нове (“новий зміст”) виникає як відношення елементів, як синтез деяких “старих” моментів. Тому “наріжний початок” світу (буття) полягає в синтезі, який може бути розкладеним формальним чином на, мінімум, два елементи. Щоб проілюструвати сутність парадоксу розвитку наведемо слова Григорія Нісського, який писав, що спочатку всі речі існували в своїй заданості, але жодна не мала окремого та дійсного буття.

Яким же чином у виробництві створюється додаткова вартість? Якщо врахувати, що вартість є ні чим іншим як уречевленою у товарі суспільною працею, то яким же чином у сфері праці може з'явитися дещо надлишкове (капітал), що здатне приносити додаткову вартість? Відповідь на це запитання передбачає розв'язання парадоксу розвитку.

Розглянемо труд у стані *натурального виробництва та обміну*. Фізичні закони збереження енергії та речовини утверджують симетричність, тотожність праці та продуктів праці. Вартість робочої сили тут повинна бути еквівалентною споживчій вартості виробленого товару. Тобто певний обсяг життєвої активності (енергії) у процесі виробництва використовується для перетворення наявного матеріалу (сировини) у товар, який можна використовувати для задоволення тієї чи іншої потреби людини. Тут специфічна життєва активність людини (яка залучена у виробництві) трансформується у товар, що покликаний пробуджувати до життя іншу специфічну форму життєвої активності. Отже, маємо колооберт та перетворення однієї форми життєвої активності у іншу через виготовлений товар. Зрозуміло, що тут не може виникнути додаткова енергія, оскільки це суперечило б матеріальним законам збереження речовини та енергії. Проте *кооперативна форма праці*, що передбачає розподіл праці та наявність *синергетичної єдності* учасників трудового процесу, приводять до виникнення деякої надлишкової енергії (додаткової вартості, яка створюється сумісною працею), поява якої суперечить законам збереження, що і фіксується парадоксом розвитку (виникнення).

Таким чином, **(1) симетрія** натурального виробництва та обміну (де виявляється “спаяність” окремих спеціалізованих виробників у загальному колі обміну) розщеплюється. **(2)** Виробники стають більш спеціалізованими, збільшується кількість виробників та їх спеціалізацій. Розгортаються процеси суспільно-економічної *асиметризації*, атомізації. **(3)** Дискретні атомарні елементи поєднуються у *симетричні*, синергетичні цілокупності, виникає ДОДАТКОВА ВАРТІСТЬ, **(4)** яка може привласнюватись окремими виробниками чи групами виробників, утворюючи умови для розвитку суспільно-економічної та політичної *асиметрії*. **(5)** Через процес соціальних змін поширюється процес перерозподілу матеріальних благ суспільства, суспільно-економічні відносини *симетризуються*.

²¹⁸² Гурьев Д. В. Становление общественного производства. – М.: Политиздат, 1973. – С. 26.

²¹⁸³ Гегель Г. В. Соч.: В 14 т. – М.: Соцэкгиз, 1932. – Т. I. – 153.

²¹⁸⁴ Маркс, Энгельс, ПСС. – Т. 23. – С. 176.

²¹⁸⁵ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – С. 23-37.

²¹⁸⁶ Эйнштейн А. Физика и реальность. – М., 1965. – С. 61-62.

²¹⁸⁷ Кумпф Ф., Оруджев З. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы. – М.: Политиздат, 1979. – С. 225.

Таким чином, створення надлишкової енергії пояснюється ефектом синергії, коли ціле виявляється більше суми елементів, що його складають. Явище трудової цілісності як системи різноманітних відношень породжує нову властивість, що виявляється як системна властивість, яка не зводиться до властивостей елементів системи (феномен нададдитивності або емерджентності). Категорія цілісності виявляє парадоксальний зміст та займає ведуче місце у всіх без виключення галузях знання.

Феномен цілісності у даному разі свідчить про те, що в економіці (як і в будь-якій іншій сфері людського життя) виявляється універсальний закон розвитку. Цілісність тут, з одного боку – початковий етап розвитку, зміни будь-якої сутності, що конститує процес дихотомічного розщеплення цілого на протилежності. З іншого боку, до цілого дані протилежності повертаються, взаємно згашаючись в результаті взаємодії. Ціле також незмінно присутнє в процесі взаємодії протилежностей: воно опосередковує цю взаємодію й виступає “нейтральним початком” взаємодіючих елементів будь-якої пари протилежностей.

Говорячи про виробництво, можна відокремити три етапи його розвитку: натуральне господарство, просте товарне виробництво, капіталістичне виробництво. Натуральне господарство цілісне, тут спостерігається стан відносної автономності, самодостатності, циклічності, симетричності виробництва. Товарне ж виробництво зазвичай характеризують як атомарне, нестійке, незбалансоване, роздрібнене²¹⁸⁸. Капіталістичне виробництво у його вищих зразках є відносно самодостатнім та циклічним (про що свідчать економічні цикли), цілісним та високоорганізованим, незважаючи на те, що капіталістичним виробництвом керують закони конкуренції та анархії, які вносять у економічні процеси елементи хаосу. Але, як показала синергетика, наука про нелінійні системи, хаос є у вищому ступені упорядкованою сутністю. З точки зору формального аналізу хаос – це сфера, по-перше, множинна, і, по-друге, кожен дискретний елемент цієї сфери характеризується вільною волею та автономністю. Але зрозуміло, що рівнодіюча всієї необмеженої кількості окремих агентів хаотичного середовища дорівнює нулю (принаймні протягом вічності), тому хаос формальним чином виявляється як дещо єдине, а тому – упорядковане.

Тобто хаотичність економічних процесів – це умова їх упорядкування та гомеостатичності. Французький вчений Р. Шовен, спостерігаючи життя мурашок, дійшов цікавих висновків. Виявилось, що один мурашка нездатен знайти напрямок в мурашник, в той час коли група мурашок, що включена в колективну роботу, завжди знаходять вірний шлях до мурашника, коли сума хаотизованих дій виявляється упорядкованою сутністю.

Процес трансформації натурального господарства у товарне передбачає розщеплення натурального способу виробництва, розділення його на мануфактуру та хліборобство, коли симетрія натурального виробництва (у межах якого місто та село, розумова та фізична праця не диференціювалися) порушується. Можна сказати, що розвиток суспільного виробництва йде шляхом порушення суспільно-економічної симетрії, розщеплення єдиного праекономічного континууму на полярні сутності, такі, як місто та село, розумова та фізична праця, матеріальне виробництво та сфера послуг, виробництво засобів виробництва та виробництво предметів споживання, попит та пропозиція тощо. Ця диференціація закладає ґрунт для подальшого розвитку економічних систем.

Отже, як вважає Л. Возна, у процесі виробництва, що здійснюється за участю верстата і людини, людина так само не може здійснювати процес праці, як і верстат не може працювати без участі людини. Отже праця в даному разі – це обов'язково об'єднання, взаємодія, тобто синергія двох чинників – праці і капіталу²¹⁸⁹.

Вичерпання ефекту синергії у взаємодії декількох чинників виробництва відображається в дії закону спадної віддачі. Цей закон є одним із фундаментальних законів, що розглядаються в сучасній економічній теорії. Вперше він був в неявній формі сформульований Т. Мальтусом наприкінці XVIII століття як закон спадної родючості землі. Мальтусу належить і відомий закон народонаселення, згідно з яким засоби до існування зростають значно повільніше, ніж людство, тому в якості регуляції чисельності останнього діють такі чинники: (1) стихійні лиха, епідемічні захворювання і т. ін., (2) соціальні катаклізми (війни, революції), (3) моральна помірність.

Наприкінці XIX століття американський економіст Дж.Б.Кларк сформулював закон спадної граничної продуктивності, суть якого полягає в наступному: за даного рівня знань і технології, поступове приєднання одиниць певного ресурсу (наприклад, праці) при незмінній кількості інших ресурсів (наприклад, землі та капіталу), призводить до спадаючої віддачі від цього змінюваного ресурсу. Припустимо, що ми маємо певну ділянку землі та певну кількість людей, що на ній працюють. Родючість даної землі може збільшитися внаслідок застосування добрив. Однак починаючи з певного моменту, додаткове використання добрив не збільшить родючість землі. Як влучно зауважують К.Р. Макконнелл

²¹⁸⁸ Гурьев Д. В. Становление общественного производства. – М.: Политиздат, 1973. – С. 26.

²¹⁸⁹ Синергетика економічних систем: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2003. – С. 56-60.

та С.Л.Брю, якби не діяв закон спадної віддачі, весь світ можна було б нагодувати з одного квіткового горщика²¹⁹⁰.

Сучасна економічна теорія зауважує, що закон спадної віддачі характеризує замкнені статичні системи. Він перестає діяти у разі порушення таких передумов його дії, як використана кількість інших ресурсів та технічний прогрес. В даному разі технічний прогрес виступає як чинник, що протидіє явищу ентропії, з яким фактично має справу закон спадної віддачі.

Із зазначеного вище випливають певні теоретико-методологічні наслідки щодо оптимізації системи управління соціально-економічним розвитком села.

Можна пригадати методологію грошей-квантів в господарському механізмі, яку описав Ф. Кене в своїй економічній таблиці. У ній класи визначаються за виробничими ознаками: аграрії, промисловці і службовці. Відповідно, бюджет формується в наступних пропорціях: класу аграріїв, єдиному, хто продукує абсолютну додаткову вартість, повинно належати 3/5 бюджету, по 1/5 – промисловцям і службовцям. Даний розподіл з цілком логічним. Якщо К. Маркс в 4-му томі "*Kanimalu*" визнав, що абсолютна додаткова вартість народжується природною родючістю землі, тоді як відносна залежить від розвитку продуктивних сил, то зловити квант енергії від Сонця може тільки зелений лист рослини. Таким чином, примножувати природні багатства землі здатний головним чином землероб. Як вважає Л.Возна, якщо Україна багата своїми чорноземами, які можуть нагодувати хлібом третину людства, то це повинно враховуватися при формуванні загального еквівалента обміну – грошової маси. Якщо зараз в світі цю функцію виконує долар, еквівалентом якого є нафта, а українська валюта прив'язана до долара, то це приводить до флуктуацій курсу вітчизняної валюти. Проте зерно може стати тим матеріальним засобом, який забезпечує національну валюту, що передбачає розвиток в нашій країні, яка має в своєму розпорядженні багаті ґрунти, аграрного сектора економіки.

Крім того, відродження аграрного сектора економіки України можливе через зниження кредитних ставок діяльності сільгоспприємств, скасування інституту посередництва (який одержав могутній розвиток в нашій країні останнім часом), прискорення обороту капіталу в сільгоспвиробництві шляхом створення умов розподілу прибутків, адекватних витратам праці (коли близько 60% прибутків має залишатися виробникові, решта – обслуговуючим організаціям), що відповідає принципам квантової економіки²¹⁹¹.

Відтак, виходячи з методологічних принципів квантової економіки, а також економічної синергетики, тісно з нею пов'язаною, українське село можна відродити, якщо повернутися до великомасштабного виробництва, що передбачає створення відповідної комунальної інфраструктури, будівництво зручного сучасного житла для селян, розвиток соціальної сфери. Відповідно до принципів синергетичної економіки, сільськогосподарське виробництво крупних господарств при цьому має бути диверсифіковане, тобто орієнтованим не тільки на вирощування багатьох культур, але і на виробництво різноманітних сільськогосподарських продуктів. Для цього необхідно створити свою власну інвестиційну систему, орієнтовану на внутрішнє джерело, яка має працювати на свій внутрішній ринок.

5.4. МОРАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Один із найбільш вагомих ідеологічних пріоритетів пов'язаний з проблемою екології нашої планети, з екологічним навчанням та вихованням, що постають усе більш актуальними з часів наукової революції XIX–XXI ст., яка 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, згвалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею"²¹⁹².

Зрозуміло, що у масштабі всього людства цей хижацький умонастрій здатний породити і 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 синергійною 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 необоротного лінійного руху і необмеженого росту, що у перспективі означає повне виснаження невідновних природних ресурсів, особливо копалин енергоносіїв, нагромадження токсичних відходів, які забруднюють повітря, воду і ґрунт, руйнуючи усі життєво важливі умови для підтримки життя.

²¹⁹⁰ Синергетика економічних систем: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2003. – С. 56-60.

²¹⁹¹ Там само.

²¹⁹² Bacon F. De Dignitate and the Great Preauration, Vol. 4. The Collected Works of Francis Bacon, eds. J. Spedding, L. Ellis and D. D. Heath, Longmans Green, 1980. – P. 87.

Сам принцип лінійного розвитку технократичної цивілізації виявляє трагічні сторінки історії людства. Так ХХ століття, на яке гуманісти (котрі утверджували ідею лінійного прогресу) поклали стільки надій, виявилась найбільш кривавою за всю історію людства. Ніколи не спостерігалось таких масштабних звірств, як ті, які практикувались у підвалах ЧК, гестапо, в катівнях латиноамериканських хунт, коли, наприклад, третина населення держави була загибля кийками, як це сталося в Камбоджі під час правління Пол Пота.

Вищеокреслений підхід до життя утверджує суперництво і дарвінівський постулат “виживання найбільш пристосованих” як здоровий принцип існування, що заперечує усвідомлення синергійно-екологічної цілісності світу та виключає поширення різних форм соціальної та економічної кооперації й творчої співпраці – саме те, що, як ми вважаємо, є головними пріоритетами екологічного навчання та виховання та екологічних принципів державної ідеології.

Завдяки досягненню фундаментальної синергійної цілісності світу та переживанню її духу у повсякденному житті для людини стає можливим отримувати інтенсивне задоволення в кожен 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 осягненням сутності планетарної екології, формується інтегральне бачення світу. Це приводить до “добровільної простоти”, котра може розумітися як вираження глибокої мудрості²¹⁹³.

У наш архіскладний час стає очевидним, що надія на політичне, соціальне і економічне подолання нинішньої всесвітньої духовної та економічної кризи має впливати зі стану синергійної інтеграції людини та її соціально-космопланетарного оточення, що переборює безнадійну психологію “вони проти нас”, котра породжує лише маятникові зрушення, що полягають у зміні ролей гнобителів і гноблених.

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 не вирішені екологічні проблеми людини (що виявляються як у площині її зовнішньої та 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. Екологічний стан довкілля, природного та соціального оточення може вважатися одним з чинників поширення вживання наркотиків серед молоді в Україні.

Вирішення екологічних проблем, як зараз стає зрозумілим, можливе на шляху розвитку ноосферної свідомості. Вчення про ноосферу можна вважати наріжною складовою сучасної екологічної науки й вищим рівнем її розвитку, котра, як системний науковий напрямок, базується на універсалістських поглядах щодо зв'язку людини і її космопланетарного оточення. Подібно до того, як сучасна наукова парадигма дійшла висновку про певну ізоморфність та 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*.

Більшість концептуальних побудов ХІХ і ХХ сторіччя, особливо другої його половини, об'єднує філософія **технократизму**, що виходить із того, що науково-технічний прогрес створює передумови для подолання більшості протиріч світового розвитку, виходячи на рівень суспільства “загального благоденства”. У цьому річизмі були створені концепції індустріального і постіндустріального суспільства, що постулюють лише позитивну роль науково-технічного прогресу. З цього погляду поняття “якості життя”, процвітання, гармонії і стабільного існування невіддільні від росту матеріального добробуту, розвитку техніки і технології. Проте кризові екологічні наслідки, технічні й етичні “побічні ефекти” науково-технічного прогресу 1960-х років змусили засумніватися в розумності обраного шляху, розпочався перегляд цінностей необмеженого споживання, що привів у ряді випадків до *технофобії*.

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 поставили перед цивілізацією ХХ та ХХІ сторіччя. Якщо в 70-х роках ХХ сторіччя мало місце усвідомлення специфіки взаємовідносин суспільства і природи в умовах НТР, а в 80-х роках вироблялася тактика зм'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 забезпечить 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. Вчення про ноосферу було сформульовано й 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. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи,

²¹⁹³ Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М., 1994.; Capra F. The Web of Life. – N.Y.: Anchor, 1997.; Cohen M. J. Reconnecting with nature: Finding wellness through restoring your bond with the Earth. – Corvallis, O.R., 1997.

що виявляє зв'язок законів природи з законами мислення і соціально-економічними законами. Ноосфера, за В.І.Вернадським, потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до *єдиної розумної волі*. 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.

Спираючись на праці зарубіжних вчених, зокрема таких як Е.Леруа та П.Тейяр де Шарден, В.І. Вернадський, що створив вчення про ноосферу, підкреслює, 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 знайшло відображення у все зростаючому, насамперед, біохімічному впливові людини на біосферу.

Поки ще такий вплив наближає людство до екологічної катастрофи. Людство, що увійшло у ХХІ сторіччя, занепокоєне тривожними передчуттями глобальної катастрофи, чи "екологічного апокаліпсису", який сприймається релігійною свідомістю як **"кінець світу"**. Відмічається, що символізм другого пришествя пов'язаний не лише з іудейсько-християнською релігією. Антропологи, історики, богослови виявили паралельні поняття у ісламі, буддизмі, зороастризмі, а також у культурах "третього світу" Бразилії та Африки. Буддисти чекають Майтрею, спасителя людства, що з'явиться у Калі-Юга (залізний вік), християни чекають другого пришествя, іудеї – першого, зороастрийці чекають Сошіоша, мусульмани – Мунтазара, китайці – Митоло, китайці-буддисти – Міле, японці – Міроку, індуси – Калка Аватара... Численні пророки минулого й сьогодення закликають нас "бути готовими до події божественного гатунку та величезного значення, події, яка насувається з наростаючою швидкістю. Грізні оракули провіщають, що терміни вже вичерпані"²¹⁹⁴, коли історичний час вельми спресований, а короткий проміжок часу може вміщати велику кількість подій.

Вивчаючи різні цикли людства, можна констатувати, що багато циклів збігаються у 2015 році. Це час нового циклу розширення Сонячної системи²¹⁹⁵, 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. 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"²¹⁹⁶.

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"²¹⁹⁷.

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 переполюсовки – 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 десяти років зросла 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 час²¹⁹⁸.

²¹⁹⁴ Генон Р. Царь мира // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 133.

²¹⁹⁵ Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. С. 23-24.

²¹⁹⁶ Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира. – С. 139.

²¹⁹⁷ Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит / Б. Фрисселл. – К.: София, 1997

²¹⁹⁸ Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К.: Изд. Еше О.М., 2000. – 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. 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, в 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 древність) продовжувалась близько 2 тис. років, а четверта (імперська древність) – 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 дане поняття "безкінечності" втрачає сенс, адже подальші фази історичного розвитку, все прискорюючись, зміняться за роки, місяці, тижні, дні, години, секунди. Якщо не передбачити катастрофи, пише І. Д'яконов, тоді, очевидно, треба очікувати втручання якихось нових рушійних сил, що змінять ці графіки²¹⁹⁹.

Математична модель зростання населення Землі, з якої випливає поява так званого "часу загострення", демонструє, що чисельність населення Землі прямує до нескінченності по мірі наближення до 2025 року, який визначається як момент "загострення" розвитку людської цивілізації²²⁰⁰, що здатен викликати до життя найнесподіваніші події, описати котрі наука поки що неспроможна. Для цього у неї просто немає форм уявлення, за допомогою яких можна висловити те незрозуміле й незбагненне, що може чекати на нас в недалекому майбутньому.

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 просуваються 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 моделюванню²²⁰¹.

У цілому, можна говорити про (1) *технократичну, антропоцентричну* та (2) *екоцентричну, ноосферну, екологічну* життєві установки людства, що виникають з ідеології *традиційного* і *сучасного* суспільств²²⁰². Якщо людині сучасного суспільства в основному притаманне механістичне світосприймання (оскільки ньютонівська механіка, яка малює світ як якесь нескінченне механічне ціле, що породило переконання у можливості необмеженої експансії, дух якої виступає основним моментом ідеології індустріалізму), то людина традиційного суспільства сприймає світобудову як Космос, тобто упорядковане ціле, з кожною частиною якого вона була пов'язана мірадами невидимих ниток. К. Цюлковський говорив, що Земля – колиска людини, а Космос – його будинок; людина – не експлуататор свого будинку, а дбайливий і відповідальний хазяїн. Наука сучасного суспільства зруйнувала цей Космос, давши людині мир як нескінченну і описувану простою математичною мовою машину, а сучасна (технократична) людина була виштовхнута за межі цього світу і протипоставлена йому як дослідник і підкорювач. У цьому відношенні цікаво порівняти дві дослідницькі космічні програми, у яких головний об'єкт називається зовсім різними термінами: у СРСР – космос, у США – space (простір); у СРСР – космонавти, у США – астронавти.

При цьому людина традиційного суспільства сприймає технократичну ідеологічну установку як чужу її природі. Так О. Ф. Лосев писав, що під час читання сучасних підручників астрономії у нього виникало відчуття того, що хтось вигнав його з власного будинку в якусь холодну порожнечу, у якийсь чужий, нерідний, жорстокий простір. І через кілька століть після засвоєння механістичної картини нескінченного світу дана цією картиною свобода волі залишається джерелом туги західної людини, яка усвідомила, за виразом сучасного вченого Жака Моно, що вона, "подібно циганові, живе на краю далекого йому світу, глухого до його музики, байдужного до його сподівань, так само як і до його страждань або злочинів".

Варто сказати, що відчуваючи світ як Космос, як рідний дім, людина общинного світогляду почуває себе в ньому як у затишному будинку, за благополуччя якого вона відповідає. У нескінченному ж Всесвіті людина відчуває себе загубленою, придушеною безглуздістю буття. Так Шопенгауер порівнював людство з цвіллю на одній із планет одного із незліченних світів Всесвіту. А один мислитель виразився про людину приблизно так: "людина – це цвіль, незначний мікроорганізм, що у невимовному страху смерті вчепився в глиняну кульку землі і витає з нею у Всесвіті".

Дух сучасної технократичної епохи можна зілюструвати таким спостереженням: "цивілізація, в якій принади фотомоделі або порнознірки цінуються втісячкурят вище, ніж праця вченого або хлібороба, цивілізація, в якій одні змагаються у вимудруванні найбезглуздіших способів марнотратства і марнославства, в той час як інші не мають

²¹⁹⁹ Д'яконов І. М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней. – М., 1994. – С. 352–353.

²²⁰⁰ Капица С. П. Феноменологическая теория роста населения Земли // Успехи физических наук. – 1996. – Т. 166. – № 1. – С. 63–79.

²²⁰¹ Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999

²²⁰² Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

елементарних умов гідного існування... такої цивілізації доведеться розплачуватися за свої гріхи. Така цивілізація не має майбутнього"²²⁰³.

Сучасне суспільство зробило величезні зміни й у вимірі простору. Був зроблений стрибок зі світу приблизності і багатозначності в холодне і мертвуче царство точності. Людина ж традиційного суспільства убудовує свій людський світ у навколишній природний простір, не шукає прямих ліній і прямих кутів і площин. Тут можна говорити і про розходження в архітектурі, коли сакля ліпиться до скелі, а вулички старого міста звивисті, у той час як план Нью-Йорка уражає нас своїми прямими лініями.

Кардинально різні і уявлення про час: у людини традиційного суспільства відчуття часу задавалося небесними тілами, змінами часів року, польовими роботами (час був циклічним і не розділеним на точні дискретні відрізки). Одним з перших кроків сучасного суспільства з освоєння часу була його стандартизація, створення точних годин і розподіл часу на точні рівні відрізки. І якщо у всіх народів і племен був міф про вічне повернення – повернення до втраченого раю, то наукова революція зруйнувала цей образ, і час постає лінійним і необоротним, з чого народився незнайомий представникам традиційного суспільства європейський нігілізм і песимізм.

Цікавою є думка С. Кара-Мурзи про уявлення часу в двох знайомих нам соціально-філософських вченнях сучасності – соціал-демократії, що одержала поширення на Заході, і комунізмі, що укоренився в традиційних суспільствах Росії й Азії. Час комуністів – циклічний, месіанський. Він спрямований до якогось ідеалу (світлого майбутнього, Царству свободи – назви можуть бути різними, але головне, що ідеал кристалізується як рятування, як повернення, подібно другому пришествю в християнстві). Велике ж гасло соціал-демократів: "рух – усе, ціль – ніщо!". Тут представлено протилежне розуміння часу²²⁰⁴.

І кожна спроба повернення до традиційних джерел людства виявляє прагнення відродити циклічне уявлення про час. Так проект німецького фашизму взяв за мету згуртувати німців у штучно створене квазітрадиційне суспільство, що призвело до зміни уявлення про час, що базувалося на філософії Ф. Ніцше, який розвив ідею "вічного повернення". Звідси одна з наріжних ідеологем фашизму: постійне повернення до джерел, до природи (сільська містика і екологізм фашизму), до арій, до Рима, побудова "тисячолітнього рейха". Однак зазначене повернення було просякане культом смерті і руйнування, тому що несло в собі ідею расової винятковості.

Спіральна схема розвитку Всесвіту передбачає поєднання циклічної і лінійної (традиційної і сучасної) схем світорозуміння, що дає нам "третій шлях" розвитку, у площині якого еконцетричний і антропоцентричний підходи до екологічного освоєння світу з'єднуються, а людина постає одночасно активним та пасивним початком Всесвіту.

Висновки, зроблені вище, можна застосувати у процесі розгляду соціальної реальності **в контексті поєднання здавалося б несумісних сутностей – моралі і вигоди**.

В Україні за останні кризові роки кількість мільярдерів збільшилася майже в два рази. Цей факт не може залишити байдужим нікого – він змушує нас розглядати мораль і вигоду як полярні категорії, які відображають чітку залежність: там, де є вигода, моралі бути не може. Найяскравіше цю думку висловлювали класики марксизму-ленінізму, коли писали, що буржуа в надії одержати 100 % прибутку здатні легко зневажати мораль, і немає такого злочину, який не можуть здійснити буржуа задля 300-400 % прибутку.

Ми бачимо, що прибуток як самодостатня цінність здатна знищити мораль. Причому, тут можна говорити про абсолютну дію цього закону, який добре відображений у прислів'ї про "ложку дьогтю, яка псує цілу бочку меду".

З іншого боку, у площині теорії цілісності, тобто у Божественному (абсолютному) вимірі, мораль і вигода постають єдиними в цілком паритетними сутностями, які доповнюють одна одну. Зазначений висновок ілюструється словами Еклезіяста: "У щасливі дні користуйся благом, а в нещасливі – роздумуй: перше та друге створив Бог для того, щоб людина нічого не могла сказати проти Нього" (Екл. 7: 14).

Тут Бог постає вищим моральним регулятором, що створив Усесвіт саме справедливим, коли навіть відсутність блага (прибутку), бідність і страждання постають доцільним та справедливим (у площині прогресивного розвитку людини), що змушує людину звернутися до Бога. Як бачимо, мораль і вигода тут переходять одна в одну, постаючи метаморфозними, діалектичними категоріями.

Ці категорії постають колосальними соціальними полюсами, навколо яких відвіку балансує людська цивілізація. Щоб зрозуміти глибинну сутність і природу відносин цих полюсів слід вийти за межі сенсів категорій моралі та вигоди, тобто застосувати загальну теоретичну процедуру – вихід за межі згаданого феномену у сферу загальних філософських побудов. Такий підхід дає можливість побачити у відносинах моралі і вигоди гру фундаментальних конструктів буття.

З позиції такого загально-філософського аналізу відношення моралі і вигоди як сутнісних соціальних сил знаходить свій вираз на фундаментальному рівні буття і виявляються у вигляді відношення між двома видами матерії – полем і речовиною.

За наявності уяви і творчого мислення неважко побачити, що мораль, яка виражає ціннісно-етичні, безсуб'єктні правопівкульові відносини між людьми, є проявом польових характеристик світу, оскільки поле як "моральна категорія", не має маси спокою і чіткої просторово-часової локалізації, що відповідає моральному ідеалу – *рівності і справедливості для всіх* (справедливому розподілу життєвих благ і влади).

Речовина, яка має чітку локалізацію у просторі та часі і характеризується "матеріальністю", речовинністю, символізує вигоду як життєву стратегію людини, яка, як і речовинна форма, постає обмеженою сутністю, що базується на індивідуально-особистісному лівопівкульовому принципу, який відповідає *принципу свободи*. 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 цей бік рухатиметься 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 суспільства. Але в той же час розум

²²⁰³ Дзюба І. Україна перед сфінксом майбутнього // Українська культура. – 2002. – № 7. – 12 січня. – С. 10.

²²⁰⁴ Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

загрожує зруйнувати у деяких пунктах згуртованість суспільства. І якщо суспільство повинне зберегтися, то необхідним є те, щоб існувала протипага розуму, точніше, його індивідуальна орієнтація"²²⁰⁵.

Неважко побачити, що два наведені принципи – справедливість для всіх і свобода для кожного – є виразом двох гасел Великої Французької революції (*свобода і рівність*). Третє гасло цієї революції – *братерство* – покликане об'єднати два протилежні гасла, оскільки саме на основі братерських відносин можна примирити свободу (анархію і вигоду як індивідуальну характеристику) і рівність (справедливість, що є основою моралі). Уявимо собі велику дружню сім'ю, члени якої люблять один одного. У межах цієї егалітарної сім'ї диференціація дійсності на мораль і вигоду постає абсурдною, оскільки все вигідне для одного є вигідним для решти членів родини, а це і є принципом моралі, закладеним в християнському заповіді: роби іншим так, як би ти хотів, щоб робили з тобою.

Наведені приклади засвідчують реальність існування соціальної синергії як функції будь-якої соціальної системи. Синергетика, яка вивчає принципи саморуху відкритих систем, до яких відносяться і соціальні системи, виявила загальну схему розвитку соціумів, що фіксує два протилежні стани – єдність (вона характеризується високим рівнем синергії) і стан соціальної поляризації і розпорошеності (з низьким рівнем соціальної синергії), які, змінюючи один одного, дають вихід до стану нової єдності.

У цілому, можна говорити про процес ритмічної зміни зазначених станів суспільства, яке коливається від стану високою (більш-менш рівномірний розподіл багатства і влади) до стану низької соціальної синергії (поляризований розподіл багатства і влади).

При цьому, подібно до того, як речовина і поле здатні переходити один в одного (речовинне утворення при швидкості, близькій світловій, перетворюється на поле, хвилю, а речовина, у свою чергу, є, за виразом А. Ейнштейна, "сконденсованим полем"), так і мораль і вигода можуть перетворюватися одна на одну за певних умов, а також діалектичним чином нівелюватися, взаємно згашатися, виявляючи загальну нейтральну територію, де мораль і вигода йдуть поряд.

Як бачимо, полярним соціальні категорії – мораль і вигода – виявляють діалектико-парадоксальні, багатозначні відносини, аналіз і прийняття яких вимагає від людини оперування діалектичним, парадоксальним, тобто творчим мисленням, яке не боїться суперечностей і не розглядає світ через призму чорно-білих тонів. Остання контрастуюча біполярна стратегія пізнання світу, як писав В. Франкл, сприяє розвитку людини за шизоїдним типом, який в своїй уяві і мисленні атомізує, дробить і розщеплює світ, розділяє його на своїх і чужих. Саме з позиції такого мислення мораль і вигода постають як полярні категорії.

Парадоксально-творче мислення ж робить ці категорії взаємно доповнювальними, коли моральні вчинки можуть виявляти безодню вигод для людини (пор. з англ. прислів'ям "чесність – краща політика"), а поведінка, спрямована на вигоду, може містити в собі моральний стрижень. Така творча гра полярними сутнісними ілюструється безліччю східних притч. Одна з них:

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 він 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". Розпочалися бойові дії і всю молодь забрали на війну, крім сина фермера з його хворою ногою. Сусід знову прийшов до фермера і сказав: "Ваш син не пішов воювати, як йому поталанило". На що фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано"...

Як бачимо, фермер був мудрецем і розумів парадоксальність і метаморфозність нашого світу. Подібних притч існує багато, але вони, на жаль, нікому не навчають більшість людей, які продовжують перебувати в полоні однієї з найнебезпечніших помилок, в основі якого лежить розуміння світу як розділеного на непримиренні полярні сутності.

Таким чином, відносини між мораллю і благом залежать від рівня розвитку індивідуальної і суспільної свідомості, а також від характеру розподілу влади і багатства в суспільстві, що відображає рівень суспільної синергії, який на Сході називають ДАО. У суспільствах з високим рівнем синергії мораль і вигода не розрізняються, в суспільствах же з низьким рівнем соціальної синергії мораль і вигода поляризуються. Як говорять на Сході, "*в суспільстві, де є ДАО – соромно бути бідним, в суспільстві, де немає ДАО – соромно бути багатим*".

П. О. Сорокін, досліджуючи проблему **злочину і покарання** в середовищі дикунів, дійшов висновку, що ніякі інститути законності в дикунському суспільстві не можуть отримати широкого розвитку, оскільки дикун нездатний дивитися у майбутнє. Річ у тім, що дикун, як і дитина, живе дійсним моментом, за принципом "тут і тепер"²²⁰⁶. Через це майбутні події не є вирішальним мотиваційним чинником, що впливає на його повсякденне поведіння. Тому закон, що регламентує потенційно-можливі дії ("якщо... то"), може торжествувати як діючий механізм права як форми суспільної свідомості тільки в товариствах цивілізованих спільнот, де люди характеризуються властивістю у своїй поведінці орієнтуватися на потенційно-ймовірний аспект буття, тобто на майбутнє, рефлексувати його.

Як відомо, розвиток людства йшов шляхом розширення і розвитку прогностичних здібностей індивідів, які виявляються на ґрунті аналітичної рефлексії, що знаходить відображення у міфі про Прометея. Цікаво, що саме ім'я "*Прометей*" перекладається як "той, що бачить попереду".

Отже, чим більше майбутнє постає для людини як актуальне і чим більш віддалене майбутнє береться людиною до уваги під час формування нею своєї поведінки, тим вищою в духовно-інтелектуальному відношенні є така людина. Але категорія часу так чи інакше пов'язана з категорією простору, тому розширення часових рубежів існування людини означає одночасно і розширення просторових меж актуалізації людського "Я". Чим більш масштабною є особистість, тим більший просторово-часовий (актуально-дійсний чи уявно-віртуальний) проміжок Всесвіту вона освоює, часто простягаючи свої особисті інтереси у потойбічний світ. В остаточному підсумку "Я" людини постає урівень з усім Всесвітом, людина "зливається" з ним у просторово-часовому відношенні і розширює рамки свого індивідуального буття у вічності і безкрайості, коли, по суті, межа між "Я" і "не-Я", людиною і світом зникає. Цікаво, що в дикуна дана межа також практично відсутня, тому що дикун ще не володіє "Я" як щось окремим,

²²⁰⁵ Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М., 1999. – 260 с.

²²⁰⁶ Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992.

конкретно-обмеженим, самодостатнім і автономним. Потім дикун (як і дитина) зростає “Я” і перетворюється на цивілізованого людину, яка у своєму розвитку має тенденцію розширювати “Я” в плані пізнання й освоєння дійсності до меж Всесвіту. В наявності діалектична схема розвитку: теза – антитезис – синтез.

Подібна ж закономірність спостерігається нами, коли ми аналізуємо діалектику відношення категорій злочину і покарання. У поганських товариствах, пише А. Мень, кара часто була більш важкою, ніж злочин²²⁰⁷, оскільки будь-який злочин здійснюється людським “Я” як щось окремим, як острівцем “вільної волі”, здатної чинити вільні вчинки, а тому і порушувати закон. Крім того, у древніх соціумах порушення закону, яке чинилося “Я” людини, було спрямовано не на інші окремі “Я”, але на весь соціум в цілому, де принцип індивідуального “Я” ще не одержав розвитку, тобто не відокремився від колективного “Я”. Саме тому покарання в примітивному товаристві є неспівмірним з вагою злочину. Покарання, як пише Е. Фромм, тут часто обмежувалося вигнанням індивіда, що порушив закон, із товариства, коли сторонній елемент усувався із соціуму, що, зрозуміло, означало неминучу загибель для вигнанця²²⁰⁸.

Потім, коли “Я” людини нарешті кристалізувалося і людина, як особистість, одержала самовизначення і певну самостійність, злочин і покарання стали справою міжособистісних стосунків і між ними встановлюється певна юридична симетрія, що можна проілюструвати старозавітним принципом “око за око, зуб за зуб”. Згодом “Я” людини, освоюючи потенційно-можливе буття, вийшло за межі безпосередньої просторово-часової актуалізації, ринулося у потойбіччя, у віртуальну реальність. Тому відношення між злочином і покаранням перетнули межу сфери актуальної даності. Саме на цій стадії розвитку людини і людської цивілізації в цілому з’явився *Закон*, що регулює юридичні відношення, які лежать цілком у сфері потенційного-можливого. Саме на цьому рівні розвитку людини карне право відокремлюється від морального: Ісус Христос учив, що грішить (тобто порушує закон) та людина, яка лише подумала “у серці своєму” про той або інший несанкціонований людською спільнотою вчинок. У цьому випадку моральні орієнтири можуть базуватися на буттєвих взаєминах, що виходять далеко за рамки конкретного соціально-історичного проміжку часу, тобто можуть ґрунтуватися на реаліях, які знаходяться цілком і повністю у владі потенційно-можливого, невловимо-невизначеного. Дані реалії кристалізують вищий моральний регулятор поведінки людини – Абсолют. Як писав Ф.М.Достоевський, “якби Бога не було, то все було б дозволеним”. Проте *Закон* як соціальний інститут успішно регулює правову сферу міжособистісних стосунків й у секуляризованих (безрелігійних) товариствах за умови наявності розвитої рефлексії майбутнього в членів цих товариств.

Таким чином, можна дійти парадоксального висновку про те, що сила *Закону* полягає не в його досконалості, а в досконалості суб’єктів *Закону*. Занадто суворі закони можуть бути недовірними там, де не одержала розвитку сфера “невидимого”, потенційно-можливого, що реалізується на базі знаково-вербальної, штучної реальності. Знак є реляційною сутністю, що виявляє своє значення і формує зміст тільки в процесі зіставлення його з іншими знаками. Сам по собі знак є фікцією. Потрібно сказати, що рівень розвитку суспільних відносин визначає рівень розвитку знаково-вербальної реальності, і, як наслідок, рівень розвитку інституту законності.

З іншого боку, суворі закони можуть “підхльостувати” розвиток у людей здатності до рефлексії майбутнього, тому що в тому випадку, коли сприйняття майбутнього як стимулу ослаблено, то воно може бути “активізовано” іншим занадто сильним стимулом – жорстоким законом. Тут у наявності принцип зворотно-кореляційної залежності: чим менш розвинена в людини рефлексія майбутнього, тим більш суворий закон необхідно застосовувати стосовно цієї людини для того, щоб розгорнути, розвинути в неї “почуття” майбутнього.

Ніщо так не розвиває почуття майбутнього, як чинник, що позбавляє людину твердого екзистенціального ґрунту, що розхитує основи її соціального буття. Даним чинником виступає потрясіння в області життя і парадокс в області думки.

Потрясіння в соціальній сфері вчать людей тому, що світ є мінливим, ілюзорним, оманливим, що все є відносним і що небезпечно покладатися на дійсний, теперішній момент, що майбутнє чревате сюрпризами. За допомогою цих потрясінь у людей зростає усвідомлення принципу відносності, що розвиває знаково-вербальну сферу їх буття. У міру того, як ментальна сфера людини стає усе більш витонченою, все більш розвивається в ній спроможність до аналітичного передбачення, прогнозування, все більш витонченими і складними стають і суспільні відносини, на ґрунті яких починає розцвітати *Закон*.

Отже, дієвість закону залежить від того, наскільки майбутнє може мотивувати поведінку людини. Не знаючи цього основного принципу актуалізації *Закону*, ми не зможемо пояснити багато парадоксальних речей у сфері правових відношень. Наприклад, дивним може уявитися те, що найжорстокіші карні закони в ісламських країнах не можуть знизити рівень злочинності, наприклад, злодіяства. Тут часто має місце такий правовий казус: на площі страчують злодія, і поруч, у юрбі глядачів активно орудує рязка його компаньйонів. Таким же чином жорсткість закону стосовно насильників викликає посилення актів жорстокості цих насильників стосовно своїх жертв. У першому випадку в злодіїв відсутнє почуття майбутнього, а в другому, дане почуття змушує насильників умишляти свої жертви.

Виходячи з вищенаведеного, можна позитивним чином розв’язати проблему кари на смерть, та й узагалі проблему покарання злочинців, якщо підходити до них строго диференційовано. Ми знаємо, що *Закон* у його класичній межі виступає безстороннім знаряддям покарання порушників закону. Це виражається в поширеній сентенції: “перед законом усі рівні”. Проте наш підхід передбачає прямо протилежне: “перед законом не повинно бути рівності”, коли чим більш у людини розвинуте почуття майбутнього, тим менший термін покарання їй слід виносити у вирок за інших рівних умов. І навпаки, якщо в людини начисто відсутнє почуття майбутнього, то і термін покарання має бути збільшений, тому що ізоляція останнього індивіда від суспільства є більш актуальною, ніж першого. Тобто якщо людина знаходиться на дикунському рівні розвитку і якщо вона не вихована як законослухняний громадянин, то виховувати її повинна вже “зона”. Тут ми не розглядаємо проблему “виховного” впливу зони.

²²⁰⁷ Мень А. Истоки религии. – Брюссель: Depot Legal, 1991.

²²⁰⁸ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994.

Отже, перед законом не повинно бути рівності. Виявляти ж рівень розвитку почуття майбутнього можна за допомогою психологічної експертизи, яка у цьому випадку буде менш складною, ніж експертиза юридична, котра покликана враховувати множину чинників, деякі з котрих принципово не можуть бути адекватно проаналізовані. Проте, і сама психологічна експертиза чревата ускладненнями, одне з яких пов'язане з моментом суб'єктивності в оцінці її результатів. Тут потрібно враховувати й те, що деякі люди за ту або іншу провинність карають себе набагато суворіше, ніж їх карає держава. Все це разом узятє дозволяє дійти висновку, що в людському товаристві не можна задовільним чином реалізувати Закон, що тут ми повинні покладатися на принцип "космічної передбаченої гармонії", коли, як сказано в *Новому Заповіті*, "жодне волосся не впаде з голови людини без волі Всевишнього".

Розглянемо останнє більш докладно. Людство існує в просторі двох полярних життєвих стратегій: прагматико-раціоналістичної, меркантильної (або технократичної) і релігійно-містичної, міфологічної (патріархальної, традиційної). Прагматико-раціоналістична життєва позиція передбачає розвиток активного інструментально-маніпуляційного, меркантильного-гедоністичного підходу до пізнання й освоєння нашого світу, ім'я якому – множинність, дискретність, дрібність, атомізованість, тому що в умоглядному фундаменті технократичного світу не може покладатися як ціннісний орієнтир надціннісна ідея Бога. У цьому дискретному світі, котрий російський філософ-інтуїтивіст М. О. Лосський назвав "психоматеріальним царством непроникних форм"²²⁰⁹, для того, щоб бути окремою, автономною особистістю, яка вільно й активно діє і несе відповідальність за свої вчинки, необхідно, так чи інакше, відмовитися від ідеї тотальної відплати, яка здійснюється Вищою Силою, що могла б виступити умоглядним гарантом загальної гармонії і справедливості. У дискретному світі автономних діячів організатором і детермінантом світу, замість єдиного координаційного початку (Бога, або Космічного розуму) постає вся множина світових елементів (до яких відноситься й людина), що вступають у взаємодію один з одним. Вся колосальна сфера цих взаємодій може сприйматися як принцип, що стохастичним чином здійснює відплату і покарання.

Отже, саме взаємодія є першим, що кидається нам в очі, коли ми розглядаємо матерію, яка рухається, – саме ця взаємодія може розумітися людиною як природний, стихійний карник, регулятор і упорядник людського життя. Проте, з іншого боку, ми не можемо сказати з повною впевненістю, що цей стихійний регулятор є абсолютно справедливим суддею для людини й інших істот, що населяють Всесвіт. Це зауважив ще Еклезіаст, коли вирік, що "не моторним дістається успішний біг, не хоробрим – перемога, не мудрим – хліб, і не в розумних – багатство, і не митецьким – прихильність, але час і випадок для всіх" (*Екл. 9, 11*).

Тобто, з одного боку, кожен немовби отримує по заслугах і сам спроможний стати "ковалем" свого щастя, тому що включається у взаємодію на рівних із подібними собі, а з іншого боку – множина істот, що страждають у нашому світі, не заслуговують своїй плачової долі. Виходить, що принцип стихійного регулятора, котрий є ефективним і наочним на рівні великих кількостей і усереднених процесів, виявляється не настільки ефективним на рівні деяких окремих представників цих кількостей. Звідси виникає заперечення можливості загальної й абсолютної гармонізації світових процесів, заперечення можливості розглядати ці процеси через призму моралі і доцільності, а людина, хоча вона й визнає, що її зусилля можуть так чи інакше знайти винагороду, все ж припускає, що випадок спроможний зруйнувати заслужений успіх.

Таким чином, у дискретній технократичній реальності сучасного суспільства виявляється протиріччя, що призводять до фрустрацій і стресів: з одного боку тут припускається наявність дій вільних волей і признається право випадку звести нанівець усі наші цілеспрямовані зусилля, а з іншого, – ми звикли сприймати все, що відбувається, як результат певних взаємодій, які обов'язково приносять плоди, тому що будь-яка взаємодія відбувається не хаотично, але за певними законами, і тому ми цілком можемо вважати себе відповідальними за свої вчинки, перебуваючи у полі упорядкованих взаємодій, де дія завжди породжує певний, часто передбачений результат.

Особливо наявно протиріччя між випадком і закономірністю виявляється в проблемі інвалідів дитинства, які, з одного боку, принципово не можуть бути винуватцями своїх недуг, а з іншого, – припущення про упорядкований характер взаємодій, у яких ми беремо участь, примушує нас мовчазно погодитися з тим, що, мабуть, інваліди мають якусь провину, за яку й страждають.

Необхідно сказати і те, що неможливість дати виразну відповідь на запитання про гарантії загальної справедливості в нашому множинному світі приводить деяких людей до висновку про дію принципу "виживає сильніший" і про торжество зла на Землі, відданої в руки "князя тьми".

Складність аналізу чинності закону відплати в середовищі множини активних діячів полягає також у тому, що результати наших взаємодій, плоди наших праць у силу їхнього багатократного опосередкування найскладнішими ієрархічними відношеннями різноманітних соціальних і природних середовищ, не виявляються відразу, а тільки через іноді дуже тривалий час, як, наприклад, у випадку деяких хвороб, що можуть мати значний інкубаційний період. Саме тому чинність закону відплати в множинному світі, де живі форми в процесі життєдіяльності численним чином опосередковують одна одну, виявляється досить сумнівною. Тобто, тут проблема співвідношення справедливості і кривди виявляється в цілому нерозв'язною.

Розглянемо деякі положення релігійної свідомості, із позиції якої світ розглядається як той, що кристалізується на основі деякої надціннісної Істоти, яка постає гарантом цілісності і гармонії Всесвіту, де, згідно з міфологічною свідомістю, все регулюється згори через дію Абсолютної волі. Проте ця воля не повинна знецінювати індивідуальних зусиль прагнучих до спасіння своєї душі людей, які мають нести всю вагу відповідальності за свої вчинки, тому що, як писав Василь Великий, якби людина не мала вільну волю і усе здійснювалося єдино з волі Бога, то життя людське не мало б сенсу, а сама людина була би безликою маріонеткою в руках вищих сил.

Отже, релігійна свідомість визнає наявність вищого організуючого початку, що здійснює справедливий суд. Світ при цьому уявляється у виді доцільної сутності (чи принципу), яка перебуває в передбаченні порятунку і Царства Небесного. Гріхи людини в цьому світі, окриленому сферою Божественного промислу, караються, причому грізні перспективи даного покарання часто простираються далеко у потойбіччя. За цих умов причина покарання

²²⁰⁹ Лосский Н. О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. – М.: Наука, 1990.

часто може простягатися до неясних глибин минулих життів людини, що виявляється у принципі реінкарнації, або у вигляді сентенції про “таємниці Господа”, про те, що “шляхи Бога несповідимі”.

Ідея реінкарнації цілком природна для релігійної свідомості, принаймні на буддистському і індуському Сході. У християнстві дана ця також актуальна. Вказівки на реінкарнацію ми знаходимо в Євангеліях Нового Заповіту. Наведемо один рядок із Євангелія від Іоанна (9, 1–3): “І проходячи, побачив людину, сліпу від народження. Учні Його запитали в Нього: “Равві! Хто грішний, він або батьки його, що народився сліпим?” Ісус відповідав: “Не грішний ні він, ні батьки його, але це для того, щоб на ньому явилися справи Божі”. “Всевидюче око” Бога тут постає гарантом справедливої відплати. Релігійна свідомість, що, на відміну від світської свідомості, прагне тоталізувати світ, уявити його у вигляді цілісного вічного континуума, організованого за розумними божественними законами, не може задовольнятися причинами, які лежать на поверхні, тому що з позиції вічного Бога як минуле, так і майбутнє, як потенційне, так і актуальне виступають рівним чином доступними Його активному впливу і взаємному проникненню. Світ тут розуміється як арена удосконалення людини і сходження її в лоно Боже: “Бог став людиною, щоб людина стала богом”, – читаємо ми в Батьків християнської церкви. У самому Апокаліпсисі Господь говорить: “тому, хто Перемагає, дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів із Батьком Моїм на престолі Його” (Откр. 3, 21).

Якому з двох підходів до розв’язання проблеми покарання, розглянутих вище, варто віддати перевагу, вирішувати читачу. Скажемо тільки, що наука, накопичивши достатньо фактів і теорій, починає схилитися до висновку про єдність людини і світу, до висновку про світ як Універсум, де все пов’язане зі всім. Тому поряд з суто нормативно-правовими засадами ідеології мають на рівних правах існувати й розвиватися й морально-релігійні регулятори поведінки людини.

5.5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ МАНІПУЛЯЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ТА МАСОВОЮ СВІДОМІСТЮ

Світогляд та ідеологія як суспільні сутності, якщо вони насаджуються насильницькими методами, щільно пов’язані з процесом маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю. Наші роздуми про світогляд українців та державницьку ідеологію України були б неповними, якщо ми не проаналізували б феномен маніпуляції людською істотою у сучасному суспільстві. Маніпуляція індивідуальною і масовою свідомістю буде нами розглядатися на основі аналізу деяких праць, присвячених цій проблемі²²¹⁰

Одним із перших феноменів маніпуляції масовою свідомістю у площині соціальних (ідеологічних) процесів 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 в 1926 році.

А. Грамші вважав, що влада панівного класу тримається не лише на насильстві, але й на згоді. Тому в основу механізму влади входить не тільки примус, але й переконання, 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, убраною 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 безупинне повторення одних й тих самих тверджень для того, щоб до них звикнули 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 даний 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: черевик та авторучок: їх людина бачить і торкає постійно, зранку до вечора.

Стандартизація речей призводить до ефективної “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 ефективної маніпуляції думками і настроями мас людей варто з’єднувати “сегменти” зв’язками і відношеннями, що не призводять до органічної єдності маси 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, ні до якої соціальної єдності не спрямовуваними різні сегменти суспільства, зв’язками – від декласованих елементів до буржуазної еліти. Спорт створив особливий сплавлення 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 тіньового “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.

²²¹⁰ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – К.: Оріан, 2000.; Головаха Е. Н., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – К.: Абрис, 1994; Доценко Е. Л. Психология манипуляции. – М., 1996.; Горбовский А. А., Семенов Ю. С. Забытые страницы истории. – М.: Мысль, 1988.; Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999.

Існують дані, що, наслідуючи букви вчення А. Грамші, західні держави вели підриз 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 характер поведінки, яку він від них очікує.

У одній із перших праць, присвячених маніпуляції свідомості, книзі соціолога із ФРН Герберта 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 повинний 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, котрий пише про те, що коли він був дитиною, його мати суворо забороняла йому вмикати радіо і слухати його в пів-вуха, 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 прислухуватися, то всі дрібниці залишаться в 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 викликує: *“Ага, от воно що! От хто винуватий!”* і т.п. Дана 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 в 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 і 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 зі всією історією людства, адже раніше мова, за висловом М. Хайдеггера, *“була найбільш священною зі всіх цінностей”*. Тепер же слова перетворюються на безособовий інструмент, позбавлений духу, 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 упорядкованого 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, і у світі слів їй немає на що спертися. Створення цих *“безкореневих”* 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 річчю. 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 проходами між рядами низових секретарів. При цьому і стягів, 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. Якимось випадково мені довелося бачити наші нові зенітні прожектори, промінь яких піднімався на висоту в декілька кілометрів, і я випросив 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 злилися там, нагорі, у сяюче небесне склепіння, через що виникло враження гігантського залу, у якому окремі промені виглядали немов величезні колони уздовж нескінченно високих зовнішніх стін. Інколи через цей світловий вінок пропливала хмара, надаючи і без того фантастичному видовищу елемент сюрреалістично відображеного міражу"²²¹¹.

Величезну силу переконання в наш раціональний час одержують 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 відмітити 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 проектуєть запахи ресторанів, готелів, аеропортів, навіть цілих кварталів²²¹².

Можна відзначити й засіб маніпуляції, пов'язаний із **логічним мисленням** людини, у яке можна вторгтися й спотворювати його програму, позбавивши людську істоту можливості робити вірні умовиводи: вносячи перекручування в логічний ланцюжок мислення, маніпулятор досягає того, що людина дезорієнтується, починає почувати свою безпомічність, шукати поводири, 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 цієї 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 дезинтегрованності, 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 деяким видам 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. Наведемо 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 дещо третє, коли одна з ідей чи виштовхується, чи спотворюється та трансформується до змістовного ряду ідеї-антагоністу²²¹³. 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 складалися 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 тієї ж пропорції. Таким чином, співвідношення

²²¹¹ Цит. за: Кара-Мурза С.Г. Маніпуляция сознанием. – К.: Оріяни, 2000. – С. 58.

²²¹² Кара-Мурза С.Г. Маніпуляция сознанием. – С. 62-63.

²²¹³ Раппопорт А. Системный подход в психологии // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – Т. 15. – С. 3-16.

інтелігентів і робітників складає 13:1. І це не зважаючи на те, що реклама “МММ” як би орієнтована на простуватого робітника!²²¹⁴

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 й 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 небезпекою знесення сучасна людина прагне охопити дану дійсність, що розщеплюється, узами змісту, зв'язати воєдино 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 по фонетичній подібності (ними користуються автори рекламних гасел і товарних знаків). На принципі контрасту відбувається “розхитування” почуттів людей, що полегшує їхню маніпуляцію, тому що чуттєва сфера менше усього піддається контролю з боку волі людини. На принципі контрасту побудовані соціальні метаморфози: злочинство священика, навіть маленьке, потрясає людину, а масштабне злочинство торговця – анітрошки.

Принцип асоціації ідей пов'язаний із принципом **роздрібнення інформації**. М. Шіллер дає опис цієї технології. Якщо взяти, наприклад, принцип упорядкування звичайної телевізійної, радіо програми або компонування першої сторінки впливової щоденної газети, то можна помітити, що загальним для усіх них є повна різноманітність матеріалу й абсолютне заперечення взаємозв'язку соціальних явищ, що освітлюються. 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 байдужність, із котрою замовники рекламної продукції ставляться до будь-яких політичних або соціальних подій, вриваючись у передачі незалежно від того, про що йде мова, низводить 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 розмежовувати 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 маніпуляцію індивідуальною та масовою свідомістю, можна аналізувати й “автоматизми” у сприйнятті й мисленні, суть яких складається в тому, що обмірковувати наново кожну ситуацію людині часто не вистачає ні психічних сил, ані часу. Маніпулятор може застосовувати ці автоматизми як “фільтри”, через котрі його жертви бачать дійсність²²¹⁵.

Один із важливих принципів захисту від маніпуляції свідомістю складається в “размягченні” 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 самий 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 із 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

²²¹⁴ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – К.: Оріяни, 2000. – С. 65.

²²¹⁵ Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 13-14.

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 в тому, щоб, скоріше, 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 зрівняльний 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 при розпалі національних конфліктів. Суть його в тому, що поступово змінюється контекст, у який умовнений стереотип і уява якоїсь соціальної групи. І ці маленькі зміни не суперечать звичним стереотипам. Цю думку висловлював уже 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 виправдувати необхідністю боротьби проти “червоної загрози”²²¹⁶.

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. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і 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 контрукцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином”²²¹⁷.

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 бувше переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити інпринтінг) жестом, доторком 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)²²¹⁸.

Саме тому рекламодавці, політики, торговці прагнуть зв'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*²²¹⁹.

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* – спеціальне 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. Нейполітен²²²⁰.

²²¹⁶ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – К.: Оріан, 2000. – С. 77-80.

²²¹⁷ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – С. 123.; Шрейдер Ю. А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С. 54–116.

²²¹⁸ Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995.

²²¹⁹ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – С. 77, 133.; Горбовский А. А., Семенов Ю. С. Забытые страницы истории. – М.: Мысль, 1988. – С. 160.

²²²⁰ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – С. 77–155.

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. 4. У нього немає опори в якійсь 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 узятو “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 у відношенні телебачення, розширили можливості маніпуляції.

Цікаво, що для Єльцина теж був обраний імідж “борця з номенклатурою”. Для цього не існувало ніякого “реального” матеріалу – ні в біографії, ані в особистих поглядах Єльцина. Він сам був навряд чи не найбільш типовим продуктом “номенклатурної культури”. Проте за дуже короткий термін і з невеличким 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 імponує 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 відрепетованим 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, при якому політик звертався до громадян на особистісному рівні, як такий же “добрий хлопець”, із тими ж пробачними дефектами й хибами, 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 і 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 будити 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 внеску 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

прямую пошту в 200 тис. дол. приносять внесків на 2 млн. дол. Але головним були не гроші, а величезний пропагандистський успіх: пожертвування розм'якує 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.

Відмітимо й відомий прийом *"чорної пропаганди"* для боротьби з конкурентами під час передвиборчого марафону. От один типовий приклад *"чорної пропаганди"*, що була використана під час передвиборчої 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 тяжкі пояснення з розпаленими покупцями, та й уся ця історія не сприяла поліпшенню його іміджу.

Оскільки *емоційна сфера людської життєдіяльності* є найбільш древньої 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, акція терористів, маніяка, релігійний або національний конфлікт, різке зубожіння 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 непосильне 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 зубожіння 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 зубожіння 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 зрослим 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 показали, що приблизно третина французів у своїх ціннісних орієнтаціях зрушила до цинічного прагматизму, націленого на *"виживання"*. Дослідники назвали цей новий стиль життя, який опанував молодими городянами і розповсюдився у всіх соціальних прошарках, *"лисим 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 було неважко бути ідеалістичним і виступати за соціальні зрушення; на відміну від цього теперішні студентів 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 (ревнощі, 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 жалості і співчуття до слабого, 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 та і у СРСР. Так на початку 50-х років експерти США вважали, що головну небезпеку для США складали 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 гріху як основного ірраціонального джерела страху в *"культурі провини"* Західного світу, на місці якої постає японська *"культура сорому"*, коли японці відчувають 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 убіє 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 телебачення, 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 пише, що усі люди сучасного світу стали немов би глядачами, затамувавши подих спостерігаючими 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 замахується 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 диктатурою студента", яке під стрекіт десятків телекамер запихали в машину "швидкої допомоги", зіграв лейтенант чеського КГБ. Усі в університеті, де навчався "вбитий студент" переполюшилися: 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 хвилювало²²²¹.

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 *бrehати, 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.

В цілому, з'ясувалося, що переконуючі 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 підозрілості щодо цілей оратора), але психологічний опір підвищується і при занадто сильному відволіканні (почуття підозри знову зростає).

Дослідження в області застосування телебачення засвідчили підвищення уваги телеглядачів тоді, коли камера *віддаляється від центру події* (від артиста, музиканта, оратора) і починає повільно скочувати по публіці, *вихоплюючи великим планом* то одну, то іншу особу (за допомогою цього прийому увага утримується на головному об'єкті). Тут, як ми вважаємо, реалізується принцип асиметрії півкуль головного мозку людини.

В. Л. Деглін, вивчаючи особливості відображення світу півкулями головного мозку людини, і, зокрема, їх 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 функціональна узгодженість півкуль, компроміс між якими, як пише В. Л. Деглін, приводить до "вирівнювання просторової деформації", зумовлює адекватність сприйняття об'ємного простору на сітківці очей²²²², коли об'ємне та площинне, котрі є геометричними антагоністами (що демонструється дихотомією геометрій Евкліда та М.І.Лобачевського) гармонізуються та приводяться до загального сенсорного "знаменника". Ось чому висмикування великим планом того або іншого об'єкта активізує роботу правої півкулі, що, як вважають деякі дослідники, активна під час гіпнотичного трансу.

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 повному компонуванню відеоряд, точно підбираючи відтяжну увагу образів.

Варто відмітити, що сильною відтяжною дією володіють унікальні події – *безпрецедентні, неповторні, скандальні* (вбивства, катастрофи, скандали), що активізують емоційну сферу людини, пов'язану з активністю правої (гіпногенної) півкулі головного мозку людини. За допомогою цих подій у людей вдається активізувати увагу

²²²¹ Кара-Мурза С.Г. Маніпуляция сознанием. – К.: Оріан, 2000. – С. 106-110.

²²²² Деглін В. Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996.

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 в 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 подаване повідомлення може дробитися і квантизуватися за часом (при цьому беруться до уваги дані електроритмики нашого мозку). Тут використовується й ефект мимовільного запам'ятовування, що активно в цей момент: мимовільне запам'ятовування, "відлежавшись", перетворюється спочатку в неясне, невизначене уявлення, а потім приходить у згоду зі 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, сугестивний шарів психіки (правої півкулі, яка сприймає та створює саме міфоепічну картину світу²²²³). Потрібно відзначити, що міф як такий практично невразливий і руйнується тільки іншим міфом, тому що він нечутливий до раціональних аргументів (які перероблюються лівою, абстрактно-логічною, раціональною півкулею мозку), його не можна заперечити за допомогою силогізмів. Тут для опору міфам особливе значення має філософське (аналітичне) знання.

Особо потрібно підкреслити 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 твердить, 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 правову 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 "натовптворення" 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. Мали місце викорінення природних для підлітків культурних норм, заборон, підпорядкування і поваги до старших. Була вироблена філософія за назвою "а мені що за справа" або стиль "бродяги і фанфарона", тобто хулігана. Наставники молодиків-фашистів заохочували вуличне насильство, ножі й кастети. 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 маскультури і телебачення, перетворюється у величезну віртуальну юрбу, що, знаходячись у телевізорів та моніторів комп'ютерів, слідує за лідерами і пророками, *не вступаючи з ними в діалог*.

Для того, щоб проілюструвати суть атомізованого існування сучасної людини, наведемо слова К. Ясперса, який писав, що "внаслідок уподібнення всієї життєвої діяльності роботі 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 продиктованим зовнішніми правилами... Усе, пов'язане із щиросердечними переживаннями і вірою, допускається лише за умови, що воно корисно 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 об'являється головним, але, як тільки мета того потребує, на її найбільш рішучим чином задихають. Тому традиція тою мірою, якою у ній

²²²³ Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

кореняться абсолютні вимоги, знищується, а люди у своїй масі уподібнюються піщинам і, позбавлені коренів, можуть саме тому бути використані щонайкраще”²²²⁴.

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 просювання інформації**: у західних засобах масової інформації, наприклад, практично відсутня серйозна інформація про Азію. Звідти надходять повідомлення переважно екзотичного (місячний Новий рік, карате, китайська кухня), або огидного характеру (секс-туризм, проказа, малярія, тероризм, релігійне насильство, привселюдна страта торговців наркотиків).

Зупинимося 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 обмірйованими 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 завгодно 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 істинною і вимислом. Дослідження, які проводилися в США, показали, що все більша кількість людей (особливо дітей і підлітків), виявляється нездатною розрізнити такий спектакль і реальне життя.

У часопису “*Шнігель*” 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 значить, що таке ж число людей прийняло правду за правду не тому, що розібралися в повідомленні, а випадково – як орел або решка. Тобто правду свідомо не розрізнили тут практично ніхто.

Комп’ютерні фірми “Еппл”, “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 прямі 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. У такий спосіб використання Інтернету він посилює депресію й *ізоляцію* людини.

Відомий й експеримент, проведений одним із рекламних агенцій США, який полягав у 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 намагалися свідомо замовчували свої наміри.

Принцип приниження проблеми, коли спостерігається підміна фундаментального, життєво важливого питання його другорядною, окремою стороною.

Принцип розсіювання енергії, 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 – замовчення *термінів* “перехідного періоду”. У маніпуляції широко використовується добре вивчене в психології властивість людського

²²²⁴ Цит. за: Кара-Мурза С.Г. Маніпуляция сознанием. – К.: Оріяни, 2000. – С. 143.

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 впливу маніпуляторів²²²⁵.

Мова. Як тільки політик або диктор починає говорити “пташиною” мовою, використовуючи малотямкі слівця (наприклад, “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 гіпнотизуючий ефект.

Емоції. Якщо політик або диктор починає “давяти” на почуття, то це “пахне” підступом.

Сенсаційність і терміновість. Це – технологія загальної дії, яка забезпечує “шум” 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-Шедрін: “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 загання нашу думку й наше тлумачення проблеми в потрібний йому “вузький коридор”.

Тоталітаризм (монополія) джерела повідомлень. Вірною ознакою маніпулятивного характеру повідомлень є можливо 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 навіюються аудиторії (“Іншого не дано! Коней на переправі не замінюють!”). 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 відразу висловлюється думка, що це зробили сектанти. А назавтра 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 укорінених 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 відчути: “щось тут не так”, “кінці з кінцями не в’яжуться!”

Розглянемо **правила поведінки, що можуть знизити нашу вразливість впливу маніпуляторів**.

Усвідомлення реальної ситуації. Полягає в тому, що нам слід відчувати й усвідомити, що ми живемо в іншому світі, ніж раніше. Ми, образно кажучи, потрапили в “культурні джунглі”, де за нашою свідомістю йде полювання.

Скорочення контактів. Треба старатися бувати поза контактом із потенційним маніпулятором (“не ходити на збори нечестивців”).

Відхід від захоплення. Важливий етап маніпуляції – захоплення аудиторії, її “приєднання”. Як сказано в одному підручнику, “успіх маніпуляції неможливий без створення союзника в щиросердечному світі адресата”. Тут ефективним є такий простий прийом протидії, як переривання контакту, відхід від нього на деякий час. Навіть спритного маніпулятора спантеличує 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 значить, що корисно переривати контакт, дати сирих 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.

²²²⁵ Кара-Мурза С.Г. Маніпуляция сознанием. – К.: Оріяни, 2000. – С. 434–442.

Непередбачуваність. Ефективніше всього маніпулювати свідомістю людини, мислення якої відповідає чіткому і суворому алгоритму. Якщо ж воно петляє, виявляє незвичну логіку і призводить 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”. Наприклад, можна постаратися свідомо затримувати або взагалі блокувати свої *автоматичні реакції*, тобто не дозволяти “грати” на своїх психологічних стереотипах.

Вимкнення емоцій. Більшість стереотипів, що використовують маніпулятори, сильно пофарбовані 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 вуха, що слухає, і розширену зіницю, позбавити відкритого діалогу, тому що він руйнує мару. Тому можна ініціювати внутрішній діалог, тобто вести уявний діалог, “розмовляти з самим собою”

Створення контекстів. Навчитися мислити і сприймати інформацію в різноманітних контекстах, протиставляючи цю спроможність одному з прийомів маніпуляції (що полягає в тому, що проблему прагнуть втиснути в штучно побудований контекст), – значить 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 полягає в 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 неприйманні 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 **наукову 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 досягнути сутності нашого світу, а тому відповісти на багато животрепетних питань, що стоять на порядку денному сучасності, одне з яких – маніпуляція індивідуальною і масовою свідомістю у ідеологічних цілях.

Як писав фундатор кібернетики Норберт Вінер, 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 – от наріжні моменти як механізму ефективного впливу будь-якої системи на навколишній світ, так і процесу її внутрішнього удосконалювання.

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.

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, підсвідомі сфера людської психіки пов'язана з функціонуванням правої, а її свідомість – з роботою лівої півкулі²²²⁶. Є докази того, що в стані трансу, зокрема гіпнотичного, активною є переважно права півкуля²²²⁷. 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 невольові подразники здатні виступати у якості сугестивного

²²²⁶ Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983.

²²²⁷ Каструбин Э. М. Трансовые состояния и “поле смысла”. – М.: КСП, 1995.

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 на 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 сенситивність.

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 декілька десятків коливань на 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, сприйманих 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 дискотеці, 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, спливаючи на її 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 припадками.

Відома й інша сугестивна відеотехнологія: на стандартний телевізійний сигнал може бути накладене нове зображення, наприклад, геометрична фігура, що біжить по екрані 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 заморозити. Тут спостерігається ефект поєднання сигналів на свідомому і підсвідомому рівнях сприйняття, що може “сугестувати” інформацію, яка сприймається на свідомому рівні.

Тут можна навести й приклад використання методу навчання іноземних мов І. Давидової. Він використовує інформацію, що записана на магнітофонній плівці та подається слухачам. Дана 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). В межах вербального каналу інформація, яка подається, сприймається на рівні нормального сенсорного порогу слухового аналізатора. В межах екстравербального каналу інформація, що подається, сприймається на рівні, близькому до надпорогових відчуттів та виступає у зв'язку з цим у вигляді фактора, 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 некритично, на рівні правої півкулі мозку людини, може виступати сугестивним фактором. 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 спрявляти на них сугестивний вплив, спричинюючи деякі несподівані, але наперед прогнатовані реакції. Існує думка, що ряд відомих поп-груп використовує цей феномен, закликаючи своїх фанів до сатанізму, споживання наркотиків тощо²²²⁸.

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 півкулею²²²⁹, та на рівні екстравербальному, підсвідомому, де інформація сприймається, головним чином, правою півкулею, функції якої пов'язані зі сферою підсвідомого²²³⁰ (де ця інформація виступає як сугестивний чинник, як “керівництво до дії”). Ось чому спеціальний високочастотний сигнал (“subliminal message”), котрий подається по екстравербальному каналу, 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 некритично, що сприяє його засвоєнню.

Треба також сказати, що інформація, що надходить до нас ззовні, тим краще буде засвоюватися (а тому і впливати на нас), чим ширший канал її сприйняття, чим більше аналізаторів задіяні у процесі її переробки, що пояснюється фактором синестезії²²³¹, коли органи чуттів функціонують спільно, виявляючи явище синергії. Синергізм тут, у відомому смислі, є феноменом синхронного, сумісного функціонування тих чи інших систем організму, коли виявляється синестезичний ефект, специфічні характеристики якого принципово інші ніж характеристики окремого функціонування цих систем. Якщо синхронна робота органів чуттів виявляє ефект

²²²⁸ Морозов В. П. Исследование способности человека к восприятию инверсированной во времени речи // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 61–68.

²²²⁹ Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 140.

²²³⁰ Херсонский Б. Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного // Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоров'я, 1991. – С. 23–24.

²²³¹ Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. – Казань: Изд. КГУ, 1987.

синергізму, то постає питання про “алгоритми” цієї синхронності. Ми вважаємо, що вони виводяться із особливостей функціонування півкулі головного мозку людини. Виявляється, що права півкуля віддає перевагу гарячим, а ліва – холодним кольорам²²³². Крім цього, слова, що відносяться до різних граматико-мовних категорій, по-різному сприймаються півкулями²²³³. Відмічається, що дієслова просторічного типу (“бовкнути”, “поцупити”) краще сприймаються лівою півкулею. Дієслова тілесної “модальності” (“мерзнути”, “нюхати”) – правою півкулею. Дієслова, що відображають дії (“іхати”, “мити”) – сприймаються однаково обома півкулями. Просторово-часові прикметники (“довгий”, “задній”, “протяжний”) краще сприймаються правою, а відносні (“водний”, “рибний”, “кінний”) – лівою півкулею. Домінування лівої півкулі виявляється при пізнаванні лексем, що відіграють важливу роль у синтаксичному оформленні висловлювань, при впізнаванні абстрактних слів, які характеризуються малим ступенем образності та широкою полісемією. Перевага правої півкулі виявляється у випадках упізнавання повнозначних слів, що пояснюється більшою мірою їх конкретності, образності та вузьким набором значень, які стоять за ними.

Крім цього, права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини²²³⁴. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при їх пред’явленні в праве поле зору²²³⁵, в той час коли предмети, образна інформація – при їх пред’явленні в ліве поле зору. Слід відмітити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодичного аспекту музичної та вербальної інформації, а ліва – на сприйняття її ритмічного малюнка²²³⁶.

Таким чином, слова та взагалі вся аудіовізуальна інформація, що використовується у процесі маніпуляції індивідуальної 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).

Особливій ролі звуку приділяли увагу багато лінгвістів²²³⁷. Один з напрямків лінгвістики, *звуковий символізм*, який був предметом вивчення ще Платона та Ломоносова, показує, що кожен звук має певне самостійне значення. Зв’язок матеріальної оболонки слова зі змістом давньогрецькою школою стоїків пояснювався принципом наслідування звуків. Платон у “Кратилі” 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”, “И”, “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 і частини нашого тіла. Так ми збільшуємо ступінь відкритості рота для того, щоб показати щось велике, і зменшуємо її задля показу малих розмірів чого-небудь²²³⁸.

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”²²³⁹). Крім того, символіка звуків здебільшого не усвідомлюється носіями мови та має певну смислову мотивацію²²⁴⁰, виступаючи сугестивним чинником людської поведінки.

А. П. Журавлев та інші автори²²⁴¹ переконливо демонструють мотивованість мовних знаків. Ціла низка вчених присвятили свої дослідження звуко-кольоровим відповідностям²²⁴². О. А. Шулепова зіставила сприйняття англійських звуків англійцями та росіянами. Вона дійшла висновку, що більшість звуків оцінені англо- та російськомовними інформантами ідентично²²⁴³. Принципи символічної лінгвістики використовує сугестивна лінгвістика, що вивчає особливості сугестивного впливу мови на людину. Розуміння конкретного сенсорно-смислового навантаження звуків мови відкриває широку перспективу для розробки технологій маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю.

Отже, можна говорити про наявність прихованої семантики в сфері вербальних та невербальних звуків²²⁴⁴. 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 властивості²²⁴⁵. Цікаво, що гештальтпсихологія вважає: сенс та значення речей сприймаються таким же чином безпосередньо, як їх колір. Значення предмета “написано” на його “обличчі”²²⁴⁶.

²²³² Николаенко Н. Н. Взаимодействие полушарий мозга в процессе восприятия и обозначения цвета // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 47–57; 57–67.

²²³³ Балонов Л. Я., Деглин В. Л., Черниговская Т. В. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 99–15.

²²³⁴ Charman D. K. The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists // Cortex vol.17, № 3, 1981 – P. 453–458.

²²³⁵ Симеицкая Э. Г., Блинов С. М., Яковлев А. И., Копелев Л. В. О доминантности полушарий в восприятии чисел // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971–976.

²²³⁶ Музыка “левая” и “правая” // Наука и жизнь. – 1985. – №4. – С. 25.

²²³⁷ Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 90.

²²³⁸ Левицкий В. В. Семантика и фонетика. – Черновцы: Изд. ЧГУ, 1973.

²²³⁹ Sapir E. A Study in Phonetic Symbolism // Journal Exp. Psychol, N. 12, 1929. – P. 225–239.

²²³⁹ Гальперин И. Р. Информативность единиц языка. – М.: Наука, 1974. – С. 46–47.

²²⁴⁰ Журавлев А. П. Фонетическое значение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1974.; Журавлев А. П. Звук и смысл. – М.: Просвещение, 1981.

²²⁴¹ Журавлев А. П. Звук и смысл. – М.: Просвещение, 1981.; Воронин С. В. Основы фоносемантики. – Л.: Изд. ЛГУ, 1982.; Воронин С. В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании: (Очерки и извлечения). – Л.: Изд. ЛГУ, 1990.

²²⁴² Иванова-Лукьянова Г. Н. О восприятии звуков // Развитие фонетики современного русского языка. – М.: Наука. 1966. – С. 136–143.

²²⁴³ Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного. – М.: КСП+, 1999. С. 64.

²²⁴⁴ Бессер-Зигмунд К. Магические слова. – СПб., 1996.

²²⁴⁵ Артёмьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. – С. 108.

²²⁴⁶ Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988. – 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”, – говорить 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 староіндійських теоріях слова.

Всі найдавніші вчення земних цивілізацій містять у собі накопичений тисячоріччями 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 древній 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 гармонійної особистості. Філософ дуже серйозно ставився до добору мелодій для прослуховування населення. 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 етичний бік 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 в. до н.е. у парфянському 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 (раг). 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, настраюючись 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 установив, що під впливом музичних звуків як у тварин, так і у людини змінюються 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 гармонійно. Видатний психоневролог академік В.М.Бехтерев вважав, що музика позитивно впливає на подих, кровообіг, усуває втому 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 резонанс ультразвукового випромінювання, за лічені секунди вбивають тифозні палички, збудників жовтухи і віруси грипу, що під впливом певних типів музики прискорює своє прямування 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. Вчені з Гетингемського університету в Німеччині провели цікавий експеримент: випробували на групі добровольців ефективність засобів для сну і магнітофонні записи колицьких пісень. На подив спеціалістів, мелодії виявилися набагато ефективнішими медикаментів: 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. Вчені із Самарканда дійшли висновку, що звуки флейти-піккало і кларнета покращують кровообіг, а повільна і не голосна 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 гармонійно 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 викикуються від сердечно-судинних захворювань, різноманітних нервових розладів. Особливо рекомендується слухати майбутнім мамам твори Моцарта. Спеціалісти вважають музику Моцарта феноменом в області 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.

Розглянемо деякі аспекти *психології суб'єктивної семантики*, яка містить багато інформації, котра допомагає осмислити проблему ідеологічної сугестії²²⁴⁷. Експерименти, що були проведені з виявлення “актуальних координат досвіду”, дозволили дійти висновку, що візуальні об'єкти (які репрезентовані у геометричних формах) зовнішнього середовища стійко і інваріантно характеризуються людьми, які при цьому використовують вербальний спосіб описання цих об'єктів. Даний феномен виявив “комплекс перцептивних універсалій”. При цьому дослідники не виключають існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати всі (!) об'єкти зовнішнього світу.

Більше того, виявилось, що вербальні характеристики малюнків, які були подані людям, що брали участь у експерименті, можуть бути дешифровані іншими людьми, які за цими характеристиками (списком властивостей) здатні побудувати (відновити) зображення, що є близьким до витокового. Все це свідчить про те, що у людства наявні стійкі комплекси уявлень про змістовні властивості геометричних фігур, таких, наприклад, як коло, сніжинка та ін. Подібно до того, як звуки людської мови (як показали спостереження у сфері звукового символізму), змістовно мотивуються, так само і окремі візуальні елементи середовища отримують подібну ж мотивацію і можуть бути оцінені в рамках вербальних описів, які вкладаються у шкали “сила-слабкість”, “доброта-жорстокість”, “стан ситості та голоду” та ін. Змістовне мотивування зовнішніх стимулів характерне не лише для звуко-візуального, але й для тактильного аспекту сприйняття інформації. При цьому зображення характеризується у першу чергу не за їх специфічними властивостями (такими, наприклад, як круглоконцентрованість, розірваність та ін.), а виходячи з їх емоційно-оцінювального (правопівкульового) компоненту взаємодії з зовнішнім середовищем, коли геометричні форми можуть характеризуватися як “добрі” та “злі”, “спокійні”, “лагідні” тощо.

Тут можна стверджувати й про зв'язок звуку з кольором, який також може впливати сугестивним чином. Суттєво, що перехідні півтони, що є нечітким, “сутінковим” 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. В результаті чого зміни, що фіксуються суб'єктивно, оцінюються як “інтуїтивно пізнані”²²⁴⁸.

Для того, щоб поглибити розуміння феноменів, що нами розглядалися, слід залучити концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, які виступають своєрідним психосоматичним фокусом її організму²²⁴⁹. Як ми вже відмічали, права півкуля є субстратом підсвідомої, а ліва – свідомої психічних сфер людини. Крім того, деякі дослідники вважають, що у стані гіпнотичного транс 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 (“чи –

²²⁴⁷ Артёмьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. – С. 108.

²²⁴⁸ Лурія А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд. МГУ, 1979. – С. 87–88.

²²⁴⁹ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – С. 44–53, 138

чи"). Тому будь-яке твердження чого-небудь тут в 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. Сімонов). 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 значної 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 зображеним товаром. Наприклад, на щиті, якій рекламує сигарети, міститься зображення молодих людей у сусідстві 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 сенситивності*. Сенситивні (критичні) періоди (чи "нормальні кризи розвитку"), де створюються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", який в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації²²⁵⁰. Сенситивні періоди виявляються в 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. Чалдіні²²⁵¹.

1. Етологи звернули увагу на те, що в поведінці 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 цінною, 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 і "економічності", оскільки тут індивід зберігає свій час, енергію і розумовий потенціал. Хвилюю такого реагування є можливість помилок, які можуть мати негативні наслідки для людини. Реагуючи тільки на окремий 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 можна було 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 учинити відповідний акт у майбутньому, правило взаємного обміну дозволяє одному індивіду надавати щось іншому з упевненістю, що це щось не буде цілком утраченим. Ця впевненість уможливлює 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, щоб дещо дати людині перед тим, як попросити її про відповідну послугу, що є більш цінною, ніж перша. Відомий й інший засіб 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 поступки. У 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"²²⁵².

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 пручаються благанням своїх дітей про 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 витратилися, купити ще декілька подарунків для завалених іграшками дітей. Що можуть зробити фірми, щоб спровокувати таке неймовірне

²²⁵⁰ Кон І. С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – С. 478.

²²⁵¹ Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999.

²²⁵² Чалдини Р. Психология влияния. – С. 49.

поводження? 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. Якось 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 заприсягся 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 Різдом 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 компаній: 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 безперервне постачання магазинів множиною різноманітних замінників. 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 пхикати. Тим більше, що батьки колись обіцяли купити дану іграшку. І ці батьки врешті-решт купують обіцяну іграшку”²²⁵³.

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 3–4 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 4 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 поведженні високо оцінюється суспільством, яке спрямоване на те, щоб бути упорядкованою сутністю. По-друге, послідовна поведінка сприяє ефективному вирішенню різноманітних задач у повсякденному житті. По-третє, орієнтація на послідовність створює можливості 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 з самого початку зайняти позицію, що відповідає тому поведженню, яке вони пізніше будуть від цих людей домагатися. 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 доведення*, 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 дітям²²⁵⁴. 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 поведження людей містяться у статистиці самогубств, зібраних соціологом Д. Філіпсом²²⁵⁵. Ця статистика показує, що після широкого висвітлювання засобами масової інформації випадків самогубств достатньо велика є кількість тривожно настроєних індивідів, так чи інакше схожих на самогубця, вирішують звести рахунки з життям.

²²⁵³ Чалдіні Р. Психология влияния. – С. 173.

²²⁵⁴ Чалдіні Р. Психология влияния.

²²⁵⁵ Phillips D. P. Suicide, motor vehicle fatalities, and the mass media: Evidence toward a theory of suggestion // American Journal of Sociology, 84, 1979. – P. 1150–1174.

4. Проведені дослідження схильності людей до покорі показують, 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 відчувають **прихильність**. Однією з характеристик людини, що впливає на ставлення до неї навколишніх, 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'ясовується, 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 завладати річчю, що є предметом конкуренції, часто буває всепоглинаючим. Покупці на значних розпродажах звичайно відчувають 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”²²⁵⁶. Як свідчить сьогоденна практика, з допомогою такої маніпуляції людською психікою можна впливати і на глобальні економічні процеси.

Крім маніпуляції, одною з наріжних проблем сучасності є агресія. Сучасна цивілізація непередбачена і парадоксальна. Безсумнівні колосальні науково-технічні і культурні досягнення людства суперечать очікуванню 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 XX сторіччя, що буває світовими війнами і локальними військово-етнічними конфліктами.

Поговоримо про те, як **конкретно можна протидіяти** маніпуляторно-агресивному впливу на людину у сучасному світі.

У цілому 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”). Тобто джерелом і механізмом агресії можна вважати індивідуально-особистісний початок людини, що дозволяє їй виявляти волю, мислити, контролювати й маніпулювати дійсністю і змінювати її, тобто бути “Я”, усвідомлюючи світ і себе.

Агресії або насильству як деструктивному феномену можна протистояти, використовуючи дві стратегії поведінки: а) нейтралізація зовнішньої агресії, що вторгається в людське життя з навколишнього середовища; б) нейтралізація агресії, що царює в самій людині. Практично усі без виключення людські устремління, що спрямовані на викорінювання зла й удосконалювання світу, реалізуються в річці 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 з 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 оточення²²⁵⁷.

Здійснення цього завдання, за нашим глибоким переконанням, є дійсною боротьбою з насильством у світі, коли зміна самої людини призводить до зміни навколишнього світу.

На шляху зазначеної гармонізації, виявляється злиття “Я” та “не-Я”, що означає процес розширення “Я” до розмірів усього світу. Таким чином, можна твердити, що гармонізація особистості людини йде шляхом розширення

²²⁵⁶ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – С. 71.

²²⁵⁷ Гурангов В. А., Долохов В. А. Курс начинающего волшебника: учебник ведения. – Спб.: Питер, 2000.

її “Я”, тобто інтеграції її індивідуально-особистісного початку і навколишнього світу, емпатійного 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 розширити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої в залежності від обставин, що дозволяє їм позбутися жахливого пороку соціального життя – *ототожнення себе зі своєї роллю*. Відзначимо, що спостереження за повсякденними вчинками людей і дані клінічної психіатрії дозволяють твердити, що форми поведінки тої чи іншої людини в різноманітних ситуаціях, як правило, різноманітні. Людина, використовуючи множини соціально-психологічних масок, грає, швидко перебудовуючи свою психіку і поведінкові стратегії в залежності від потреб ситуації. Зникнення цієї рольової гнучкості в поведінці людини свідчить про серйозне порушення механізмів соціальної поведінки²²⁵⁸.

Дистанціювання людини від своїх соціальних ролей дозволяє їй навчитися дивитися на саму себе і ситуацію, у якій вона знаходиться, із боку, 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 стає можливий не тільки процес гармонізації стосунків із навколишнім середовищем, протидії маніпуляції і попередження агресії (коли людина, використовуючи ресурси своєї підсвідомості, у силах уникати агресивних ситуацій), – можливе й успішне використання ефективних технік подолання агресії у випадку, коли агресивної ситуації уникнути не вдалося. У останньому випадку саме вміння піднятися над ситуацією дозволяє людині її успішно контролювати, використовуючи при цьому наступні механізми і принципи.

Насамперед слід зазначити так званий “механізм руйнації шаблону”, використовуваний у практиці нейролінгвістичного програмування в якості елемента недиригентного гіпнозу. Даний механізм передбачає руйнацію схеми поведінки агресивної людини, що нашоується на несподівану реакцію з боку потенційної жертви. У результаті порушення стійкої поведінкової моделі агресор виявляється спантеличеним, дезорієнтованим, тобто, відкритим сугестивному впливу ззовні. Людина з 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, наприклад на жінку, останній рекомендується не боятися зустрітися з нападником поглядом і промовити приблизно так: “А що на це скаже твоя мама... а ти у мами запитав?”

Радикальним же засобом руйнації шаблону є метод “контрольованого божевілья”. Цей метод ефективний в особливо небезпечних ситуаціях, що загрожують життю. Проте він може бути застосовуємо 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. Літбак), 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 прийнявся його розглядати. Результати своїх спостережень полковник резюмував одним словом: “Ідіот!” “Насмілюся доповісти, пан полковник, 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 нещиро з метою збентежити співрозмовника.

Психологічне айкідо можна застосувати всюди, наприклад в автобусі. Розглянемо сцену, що там якось мала місце. Фахівець із психологічного айкідо А, пропустивши представницю 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, природно, доставляв деяку незручність стоячій на сходинку вище Н. Раптом у нього був кинутий “психологічний камінь”. Н. гнівно сказала: “Довго ви ще будете колупатися?!” На це була амортизаційна відповідь: “Довго”. Далі діалог протікав 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 одноставний регіт. 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 божевілья”, узятий із книги С. Горіна і С. Огурцова “*Спокуса*” (2001).

“У тамбурі електрички їхала “хиппуючого вигляду” молода людина і мовчки курила. На зупинці у вагон зайшов військовий патруль, причому старшому патруля “хиппуюча” молода людина відразу не сподобалася. Розташувавшись у вагоні, старший патруля почав коментувати вигляд молодої 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 зі словами “гей, ти послухай!” поплескав молодую

²²⁵⁸ Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины. 1989.

людину по плечу, та повільно обернулася до співрозмовника і дуже виразно вимовила один тільки звук: "И-и-и!". Після чого знову повернулася до вікна, продовжуючи курити. Старший патруля, як загіпнотизований, повернувся на своє місце і мовчав до кінця маршруту".

Отже, маніпуляція індивідуальною та масовою свідомістю, що є одним з головних засобів *ідеологічних воєн*, агресивність та прагнення до контролю дійсності є важливими особливостями існування сучасної людини, на які слід зважати у нашому повсякденному житті. Для того, щоб продемонструвати цей висновок, наведемо слова Алена Даллеса (котрий з 1942 до 1961 року був однією з ключових фігур світової політики), які виражають суть таємної доктрини, що була розроблена США у 40-х роках ХХ століття з метою знищення СРСР у холодній війні, яку, як вважають, США виграли. І хоча розпад СРСР як імперії був закономірним етапом розвитку історичних подій, все ж тактика холодної війни була маніпуляторською, що відображається у фразі, що приписують Олександрові Зіновієву ("цілилися в комунізм, а стріляли у Росію"), яка виражає звинувачення перебудівників і дисидентів, що зруйнували СРСР. Розглянемо сутність доктрини А. Даллеса:

"Закінчиться війна, все якось уляжеться, влаштується. І ми кинемо все, що маємо... все золото, всю матеріальну потужність на обдурювання людей.

Ми непомітно підмінимо їхні цінності фальшивими і змусимо їх у ці фальшиві цінності вірити. Як? Ми знайдемо своїх однодумців, своїх союзників у самій Росії.

Епізод за епізодом буде розіграватися грандіозна за своїм масштабом трагедія загибелі найбільш непокірливого на землі народу; остаточного, необоротного вгасання його самосвідомості. З літератури та мистецтва, наприклад, ми поступово витравимо їхню соціальну сутність, відучимо художників, відіб'ємо у них бажання займатися зображенням... дослідженням тих процесів, що відбуваються в глибинах народних мас. Література, театр, кіно – все буде зображати та прославляти найогидніші людські почуття. Ми всіляко будемо підтримувати й підносити так званих творців, які розпочнуть насаджати та вдовбувати у людську свідомість культ сексу, насильства, садизму, зради – одне слово всілякої аморальності. В управлінні державою ми створимо хаос і безладдя.

Ми будемо непомітно, але активно й постійно сприяти самодурству чиновників, хабарників, безпринципності. Бюрократизм і тяганина будуть підноситися до рівня чеснот. Чесність і порядність висміюватимуться і нікому не будуть потрібні, перетворяться на пережиток минулого. Хамство і наглість, брехня і шахрайство, пияцтво і наркоманія, тваринний страх один перед одним, безсоромність, зрада, націоналізм і ворожнеча народів... усе це ми спритно і непомітно культивуватимемо, все це забуває махровим цвітом.

І лише дехто з небагатьох здогадуватимуться і навіть розуміти, що відбувається. Але таких людей ми поставимо у безпорадне становище, перетворивши на посміховисько, знайдемо спосіб їх оббрехати, оголосити покидьками суспільства. Будемо виривати духовне коріння, опошлювати і знищувати основи народної моралі. Ми розхитаємо таким чином покоління за поколінням. Ми боротимемося за людей з дитячого, юнацького віку, завжди головну ставку робитимемо на молодь, розкладатимемо, розбещуватимемо, розтліватимемо її. Ми зробимо з молодих людей циніків, паскудників, космополітів. Ось так ми це вчинемо"²²⁵⁹.

З виступу Білла Клінтона на таємній нараді начальників штабів 24 жовтня 1995 року: "Останні десять років політика у відношенні СРСР і його союзників переконливо засвідчила вірність узятим нами курсу з усунення однієї із наймогутніших держав світу, а також наймогутнішого військового блока... ми домоглися того, що збирався зробити президент Труман із Радянським Союзом за допомогою атомної бомби. Правда, з одною істотною відмінністю: ми одержали сировинний придаток, а не зруйновану атомом державу... Розхитавши ідеологічні основи СРСР, ми зуміли безкровним чином вивести з війни за світове панування державу, що складає основну конкуренцію Америці... у найближчі десятиліття мають бути вирішені такі проблеми: розчленовування Росії на дрібні держави шляхом міжрегіональних війн, подібних тим, що були організовані нами в Югославії... встановлення потрібних нам режимів у республіках, що відірвалися..."²²⁶⁰.

Цікавим є те, що у США нещодавно встановлена нова державна нагорода – "*Переможень у Холодній війні*".

5.6 УНІВЕРСАЛЬНА ТЕОРІЯ ВПЛИВУ І ПІДХОДИ ДО ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТУ ТА АГРЕСІЇ

Важливо зазначити, що проблемним полем та екстремальним видом людської взаємодії у контексті маніпуляції є **КОНФЛІКТ ТА АГРЕСІЯ**.

Конфлікт, без сумніву, постає фундаментальним атрибутом людського буття. Існує безліч теорій і уявлень, що пояснюють сутність конфлікту й агресії (як процесу реалізації конфлікту). Усі вони шукають джерело конфлікту в тому або іншому специфічному аспекті нашого світу, на підставі чого й будується пояснювальна модель конфлікту, за допомогою якої можуть формулюватися рекомендації щодо його подолання. Тому дотепер не створено стрункої теорії конфлікту, яка б підвела під загальний теоретичний знаменник безліч поглядів на природу та механізм конфлікту й агресії.

Однак не викликає сумніву, що причина будь-якого конфлікту виникає з дискретно-атомарного принципу життя, тобто обумовлюється чинником множинності життєвих форм (які, будучи дискретними сутностями, локалізовані в просторі і часі й обмежені їх рамками), що породжує фундаментальне протиріччя між життєвими формами в процесі їхнього існування.

Тому сутність конфлікту лежить у площині протиріччя між *внутрішнім* (простором життєвої форми) і *зовнішнім* (простором середовища існування, що оточує цю форму), тобто в площині взаємної невідповідності внутрішнього та зовнішнього.

²²⁵⁹ Олейник Б. Будемо взаємно точні, колеги! // Демократична Україна, 3.03.94. – С. 4.

²²⁶⁰ Киевские ведомости, 14.02.97. – С. 5.

Ця обставина постає наріжним методологічним принципом аналізу сутності конфлікту, який можна розглядати необхідною умовою взаємодії життєвих форм і самого життя, що саме по собі як форма буття матерії вступає в конфлікт із своїм оточенням, оскільки, згідно з одним із визначень життя, воно можливе за рахунок підтримки порядку (антиентропії) усередині свого середовища завдяки порушенню порядку і підвищенню хаосу, безладу (ентропії) зовнішнього середовища.

Уся безліч конфліктів, що супроводжують людину на її життєвому шляху, можуть розглядатися як окремі випадки фундаментального конфлікту людини і навколишнього світу, який, як ми уже відмічали, виникає з їхньої взаємної невідповідності, що на психолого-поведінковому рівні виявляється у формуванні механізмів психологічного захисту, котрі не усувають конфлікт, а витискують його усередину.

Усунення цього фундаментального конфлікту як ініціатора всіх інших специфічних його форм передбачає досягнення стану тотожності людини та світу ("Я" та "не-Я"), внутрішнього і зовнішнього. Ця тотожність реалізується на декількох рівнях людської життєдіяльності:

1. На рівні свідомості єдність людини і світу означає те, що у світі для людини не буде явищ, які б вона не усвідомила й не зрозуміла (*мудрість*).

2. На рівні ціннісних орієнтацій, світогляду така єдність передбачає, що у світі немає цінностей, які б людина заперечувала та відкидала (*тотальна толерантність*).

3. На рівні афективно-перцептивному така єдність означає, що у світі немає емоційних реакцій, які б людина не сприймала і була б до них глухою, а також немає таких перцептивних каналів сприйняття дійсності, які б людина не використовувала (*емпатія та синестезія*).

4. На рівні поведінковому єдність людини і світу приводить до того, що в останньому не зустрічається таких поведінкових схем (соціальних ролей), які б людина не відобразила або практично, або у своїй уяві (*рольова дифузія*).

У цілому 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.

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. Мовою психоаналізу зазначений 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) ²²⁶¹.

Відтак, існування людства кристалізується навколо двох фундаментальних модусів: ескалації агресії і процесів її подолання. Причому ці модуси реалізуються як на рівні соціумів, так і в межах окремих індивідів, де агресія виявляється в її чистому вигляді.

Які б ні були причини індивідуальної агресії, усі вони зводяться до розглянутого вище фундаментального протиріччя людини і зовнішнього середовища. Дане протиріччя може реалізовуватися як у людській поведінці, спрямованій на самозміну з метою пристосування себе до зовнішнього середовища, так і в поведінці, спрямованій на зміну середовища з метою пристосування її до людини. Іноді ці два протилежних процеси (що отримали в психології назву *внутрішнього і зовнішнього локусу контролю*) протікають паралельно і, так чи інакше, зводяться до процесу контролю як спрямованої (контрольованої) зміни.

Контроль передбачає наявність контролюючого початку й об'єкта контролю. При цьому контроль, як правило, здійснюється як процес маніпуляції, при якому об'єкт контролю завжди розглядається контролюючим початком як щось далеке, чуже, зовнішнє, як засіб для досягнення своїх цілей. Такий контроль і можна назвати актом агресії.

Якщо ж контролюючий початок ототожнює себе з об'єктом свого контролю, то такий контроль можна назвати *самоконтролем*, що в принципі виключає агресію. При цьому об'єкт контролю з засобу перетворюється на мету, що відповідає категоричному імперативові Канта, який виражає ставлення людини до іншої людини як до самої себе (порівняйте з християнським принципом "возлюби ближнього як самого себе"), тобто не як до засобу, а як до мети.

Як бачимо, подолання агресії передбачає ставлення людини до усього як до самої себе, коли всюди людина бачить себе (*принцип суб'єктизації в психології та антропний принцип у філософії*). Тут людина (контролюючий початок), яка контролює себе, контролює й увесь світ і, контролюючи світ, контролює себе.

Це положення ілюструється характеристикою "мудрої людини", узятій з канонів східної мудрості: "безмовний, перебуває в недіянні, але усьому причетний; незворушний, не керує, але усе тримає в порядку. Те, що називаю "недіянням", означає не випереджати ходу речей; те, що називаю "усьому причетний", це слідувати ході речей; те, що називаю "усе тримає в порядку", додержуватися взаємної відповідності речей".

Відтак, джерелом і механізмом агресії можна вважати індивідуально-особистісний початок людини. Якщо індивідуально-особистісний початок людини 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 воедино.

²²⁶¹ Поклитар Е.А. Сенсуализм Коменского в контексте современного учения о взаимопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного / Е.А. Поклитар, А.Е. Штеренгерц // Каменський і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184–186.

Таким чином, можна твердити, що гармонізація особистості людини йде шляхом розширення її "Я", тобто інтеграції її індивідуально-особистісного початку і навколишнього світу, емпатійного 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 жакливної 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.

Загалом, якщо вважати, що принцип не-Я, підсвідомості пов'язаний із діяльністю правої, а "Я", свідомості – лівої півкулі головного мозку людини, то, відповідно до педагогічної мети (яка на психофізіологічному рівні реалізується у стані гармонії, функціональної інтеграції право- і лівопівкульових процесів, коли образно-емоційне та абстрактно-логічне поєднуються та виявляють творчий рівень навчальної діяльності), принцип єдності "Я" та не-"Я" реалізується у системі педагогічної психотерапії, яку ми розвиваємо ²²⁶².

Вищевикладене дозволяє концептуалізувати педагогічну психотерапію як систему, відповідно до якої укорінювання у стані правопівкульової психіки потребує активізацію протилежного лівопівкульового особистісно-рольового стану, що відповідає таким особистісно орієнтованим психотерапевтичним напрямкам, як метод психодрами Дж. Морено, імаготерапія Дж. Волпера, трансактивний аналіз Е. Берна, мікроаналіз та психоаналіз та ін. 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, 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 (подібний до цього методу – *метод свідомої поразки* А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач).

Використовуючи метод парадоксальної інтенції В. Франкл одному хворому на кардіофобію зі страхом ходьби вулицями перед навіязливою 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".

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 зрадів 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 ²²⁶³.

У цьому ракурсі аналізу проблеми цікавими є експериментальні дані, наведені Д. Майерсом у фундаментальній книзі "*Соціальна психологія*" ²²⁶⁴, де автор наводить приклад парадоксального впливу на дітей у дитячому садочку. Першій групі дітей суворо (під загрозою сильного покарання) заборонили гратися з певною іграшкою, а іншій групі ця заборона була зроблена у м'якій формі – у вигляді рекомендації не гратися іграшкою. Після декількох тижнів (коли заборона забулася і не ініціювалася вихователями) більша частина дітей з першої групи грала з іграшкою, а більша частина другої групи – з нею не грала. Пояснюється це тим, що друга група здійснила свідомий вибір не гратися з іграшкою (негативний, заборонний вплив на неї був слабким, що дозволило активізувати у дітей механізми самопереконання, внутрішню мотивацію), у той час як перша група не гралася з іграшкою під впливом зовнішньої мотивації, яка за умов її відсутності потім зникла.

Цікавим є також подібний до цього методу – *метод свідомої поразки*, А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач та помилок. Так, А. Адлер звертався до одного зі своїх

²²⁶² Брандес В.М., Вознюк А.В. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : Монография. – Житомир, 2007. – 384 с.

²²⁶³ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

²²⁶⁴ Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – С. 172.

пацієнтів: "Що Ви робите спершу, коли вчитеся плавати? Ви припускаєтесь помилок, чи не так? А що відбувається потім? Ви робите інші помилки, і коли спробуєте на собі всі помилки, які тільки можливо зробити, не потонувши, – а деякі з них багато разів підряд, – що Ви з'ясовуєте? Що вмієте плавати? Чудово, життя – це те ж саме, що навчання плавання! Не бійтеся припускати помилку, тому що немає іншого шляху навчитися жити!". Також А. Адлер полюбляв ставити своїм клієнтам запитання: "Щоб Ви робили, якби у Вас не було цієї проблеми?" Таке парадоксальне запитання звичайно вражало клієнта несподіваністю та сприяло усвідомленню пацієнтом своїх проблем і пошуку нових ефективних підходів до вирішення життєвих проблем. Відтак, А. Адлер надзвичайно ефективно вмів використовувати подібні парадоксальні сентенції для психотерапії. Так, одного дня до нього звернувся пацієнт з досить довгою історією життєвих невдач, на що А. Адлер повідомив, що можна використати це вміння "заснавати поразки" собі на користь, оскільки якщо успіх такий важливий для кожного з нас, то чому б спеціально, вольовим чином не спробувати програти, тобто зазнати поразки? Це зазвичай викликало переворот у свідомості пацієнта, який зміг, можливо вперше, посміятися над собою²²⁶⁵.

Метод парадоксальної інтенції реалізується і як **метод важкого випробування**, який чітко визначає завдання терапевта: дати клієнтові завдання, відповідне його симптому, причому суворіше, ніж сам симптом. Головна вимога до випробування полягає в тому, що воно повинне заподіювати таку ж, якщо не більшу, незручність, як і симптом (за принципом – покарання має відповідати злочину). Зазвичай, якщо випробування недостатньо суворо, щоб знищити симптом, воно може бути посилене до необхідної суворості. Кращим є те випробування, яке приносить користь індивідуумові. Корисні речі завжди важко робити, особливо тим людям, які звертаються до терапевтів. Прикладами корисних занять є зарядка, інтелектуальні вправи, здорова їжа і інші дії, спрямовані на самовдосконалення. Випробування може вимагати від клієнта навіть жертви на користь тих, що оточують.

Так, можна навести випадок з людиною, яка відчувала сильне хвилювання і тривогу під час публічних виступів (необхідних їй по роботі). Терапевт приписав їй робити фізичні вправи щоночі в ті дні, коли оратор вирішував, що хвилювався більш, ніж слідувало б. Вправи повинні були бути достатньо інтенсивними, щоб наступного дня під час виступу відчувався біль в м'язах. Прошло небагато часу, і людина стала на подив спокійним оратором.

Крім того, можна використати і парадоксальне випробування, коли парадокс полягає в тому, що сам хворобливий симптом може стати важким випробуванням. Завдання формулюється так, що пацієнт одержує дозвіл на симптом, від якого він бажає позбавитися за допомогою терапевта. Наприклад, людині, яка хоче позбавитися депресії, пропонують визначити щоденний час виникнення депресії. Краще всього, якщо це буде час, коли клієнт вважав за краще б робити що-небудь приємніше. Наприклад, терапевт може призначити клієнтові час прояву депресії на той рідкісний час, коли той вільний від всіх обов'язків і може дозволити собі розслабитися і подивитися телевизор.

І хіба не є важким випробуванням парадоксальне втручання, коли пацієнтів просять проявити той симптом, від якого вони хочуть позбавитися? Прикладом може служити прийом "утрирування" в біхевіоральній (поведінковою) терапії: людині, що боїться клопів і прагне позбавитися від цього страху, пропонують пережити крайній ступінь страху, уявляючи, як по всьому його тілу аж кишать клопи. Цей тип парадоксального втручання є важким випробуванням.

Важке випробування може призначатися як одній людині, так і групі людей. У М. Еріксона для лікування дітей була розроблена серія важких випробувань, призначених і для батьків, і для дитини. Типовим прийомом було дати завдання дитині, страждаючій на енурез, практикуватися в каліграфії кожного разу, коли ліжко вранці виявлялося мокрим. Мати дитини була зобов'язана щодня прокидатися удосвіта і, якщо ліжко виявлялося мокрим, будити дитину і допомагати їй тренувати почерк. Якщо ліжко було сухим, займатися каліграфією дитині не потрібне, – але матері все одно доводилося прокидатися удосвіта. Така процедура – важке випробування як для матері, так і для дитини, що завершувалося припиненням енурезу і поліпшенням почерку.

Зазначені методи можна вважати наріжними у психокорекції поведінки школярів. Їх 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 наукової літератури з проблеми нашого дослідження дозволяє дійти висновку, що психічна діяльність людини виявляє два відносно полярні аспекти: свідомий (довільний) і підсвідомий (мимовільний).

²²⁶⁵ Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографії, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2007. – С. 76-77.

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 мистецтва²²⁶⁶.

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.

Повторимо, що запропонована вище *психолого-педагогічна технологія корекції негативних психоемоційних станів та звичок молоді* базується на обґрунтованому психологічно 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. 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.

Особливо важливим постає **АДАПТАЦІЯ МЕХАНІЗМІВ ВПЛИВУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ**. Розглянемо деякі аспекти педагогічного впливу (дії).

1. Наявність сензитивних фаз розвитку людини, що виявляють відкритість системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища.

Відтак, під час реалізації педагогічної дії педагог має враховувати феномен сенситивності, а сама педагогічна дія при цьому має здійснюватися відповідно до зазначеної закономірності, коли ця дія набуває циклічного характеру. Це реалізується не тільки у контексті необхідності чергувати різні (протилежно спрямовані) **модальності педагогічної дії**, але й у площині новітній ритмопедагогічних методик. Як приклад можна навести **ритмопедію** – методику, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливі на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку.

Тут можна навести також і **метод послідовного чергування циклів навчання**²²⁶⁷, який розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії у 70-х роках ХХ століття. Навчальний процес тут передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

2. Фазові стани психіки, які виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища. Як указував І.П. Павлов, фазові стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження 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.

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

²²⁶⁶ Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.

²²⁶⁷ Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л.Ш. Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63-73.

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.

Феномен фазових станів психіки вимагає від педагога вміння використовувати механізми педагогічного навіювання, а також розуміння того, що організм вихованця реалізує стани (критичні), в яких він позитивно реагує на негативні впливи і негативно на позитивні.

Зазначений висновок реалізується у контексті чергування правопівкульових та лівопівкульових фаз в розвитку людини та особливостях її реагування на подразники середовища, коли циклічним чином виявляється відкритість психіки учнів та студентів до право- та лівопівкульових сигналів середовища. При цьому психологічні установки, вироблені у дитинстві на рівні активності лівопівкульової психіки мають тенденцію разом із розвитком лівопівкульової психіки перетворюватися на свою протилежність.

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 не критично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангвішвілі 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”²²⁶⁸), 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 це²²⁶⁹.

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 правопівкульовим 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”²²⁷⁰, 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 особливостями²²⁷¹).

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

Феномени сензитивності та фазових станів психіки реалізується також і у “методі вибуху”, яким користувався А.С. Макаренко. 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.

Феномени, які ми розглядаємо, знаходять реалізацію також і в **сугестопедичній концепції навчання і виховання**, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ століття, та реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система виявляється сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам’ятовування та передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія реалізує фазові стани психіки.

²²⁶⁸ Прангвішвілі А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – С. 78.

²²⁶⁹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – С. 192-206.

²²⁷⁰ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.

²²⁷¹ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

Вона була створена болгарським науковцем Г.К.Лозановим, яка постала синтезом досягнень різних наук, що дозволило отримати якісні результати на основі реалізації сугестопедичного підходу. Г.М.Лозанов стверджує, що сугестопедія – це нова комбінація з переважно старих елементів, на основі яких створюється новий тип навчального процесу з новими завданнями і результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами.

Слід сказати, що актуальність педагогічного навчання вперше виникла у зв'язку з вивченням питань подолання формалізму в процесі навчання у вітчизняній педагогіці (1949-1960 рр.) та отримала значний розвиток у Болгарії. В Україні гіпнопедичні дослідження проводив Л.А. Блюниченко, який вивчав мовлення, його інтонаційних особливостей як основи методу введення-закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну. Проблеми впливу гіпнопедичного навчання на стан здоров'я учнів вивчала група наукових співробітників Інституту фізіології АН УРСР Н.В.Кольченко, С.Л.Молдавська, Г.Н.Шевченко, А.Є. Хільченко, які довели, що гіпнопедичне навчання не справляє шкідливого впливу на функціональний стан кори головного мозку людини.

Загалом, глибокі релаксопедичні дослідження зв'язані, насамперед, з прізвищами І.Ю.Шварца, якому разом із В.А.Бакєєвим, С.С. Лібіхом, Б.К.Мойсеєвим, Т.Н.Метельницькою, А.С.Садовською, Б.М.Чарним вдалося визначити оптимальні умови запам'ятовування навчального матеріалу за умов прогресивної м'язової релаксації та автотренінгу, розробити методику проведення релаксопедичних занять.

Виникнувши в 60-70-х роках ХХ століття, сугестопедична теорія Г.К.Лозанова одержала первинне використання у методистів з іноземних мов у практичному аспекті²²⁷². І лише пізніше, у 80-м роках, коли під впливом нових соціальних умов пріоритетною метою стало навчання іноземній мові як засобу спілкування, як способу залучення до культури країн носіїв мови, відбулося теоретичне осмислення сугестопедичної теорії (та її аспектів – *гіпнопедії, сугестопедії, релаксопедії та ритмопедії*), її трансформація в новий напрям – *інтенсивне навчання іноземним мовам*, в становленні якого значний внесок зробили такі науковці, як Л.Ш.Гегечкорі, І.Я.Зимня, Г.О.Китайгородська, О.О. Леонтьєв, В.В.Петрусинський та ін. Інтенсивне навчання, загалом, реалізується у таких методах, як сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного вивчення іноземних мов В.В. Петрусинського; емоційно-смысловий метод І.Ю. Шехтера; сугестивно-програмний метод навчання, розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки та психології Одеської державної консерваторії; метод інтенсивного вивчення іноземних мов Л.Ш.Гегечкорі; метод активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської.

Як пише автор емоційно-смыслового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання І.Ю. Шехтер, гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія та ритмопедія – найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення предметів шкільної та вузівської освіти, коли відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми.

Основою зазначеної процедури є прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації"²²⁷³.

І.В. Шувалова виділяють низку позитивних аспектів сугестопедії:

1) Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т.П.Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського, Н.Є. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом "економічного принципу" (за І.П. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив в усвідомленому реєстрі свідомості, а й у неусвідомлених реєстрах, надпорогових.

2) Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3) Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л.С. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мислення і мовою; відкрите А.Р. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л.С. Виготським; теорія психологічної установки Д.Н. Узнадзе. Цілком виправданим є твердження Г.К. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4) Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний "запас" у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5) Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6) Сугестопедія Г.К. Лозанова повертає дожиття забуті колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л.С. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г.К. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введено у дидактику і методику навчання.

²²⁷² Лозанов Г. Сугестология, – София, 1971. – 346 с.

²²⁷³ Шехтер И.Ю. Подход к обучению языку / И.Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 54-65.

7) Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість²²⁷⁴.

У 80-их рр. минулого століття у розвитку сугестопедії в Україні виділяються технологічні аспекти сугестопедичного вивчення іноземних мов та розробка творчих методів навчання, які, у поєднанні з сугестопедичним вивченням різних шкільних предметів, покликані були позбавити сугестопедичне навчання від переважно репродуктивного рівня засвоєння знань учнями. Це висвітлювали у своїх виступах на науковій сесії в Болгарії у 1989 році доцент Київського державного педагогічного інституту іноземних мов П.І. Сердюков та співробітник НДІ педагогіки УРСР, тоді ще доцент А.Й. Сиротенко.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМИ

Будь-яку систему, відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, можна розглядати як цілісну сутність, де, по-перше, всі елементи взаємопов'язані та потенціюють (підсилюють) один одного, і, по-друге, система як цілісність виявляє емерджентний феномен системних властивостей цілого, коли ціле виявляє властивості, не притаманні його окремим елементам²²⁷⁵. Зазначене має колосальні наслідки для освіти та нового розуміння ефективної педагогічної дії.

1. Тут можна говорити про гештальттеорію (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.), яка ґрунтується на вченні про гештальт – цілісну організацію об'єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності, що знаходить втілення у такому методі викладання іноземних мов, як "метод 25 кадрів". Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими в значеннєвому відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту. Відтак, так званий *гештальтний підхід до навчального процесу* базується на принципі цілісності сприйняття та структуралізації об'єктів реальності (синергетичний принцип "ціле більше частин").

У контексті педагогічної дії цей підхід реалізується у вигляді *методу комплексної подачі мовного матеріалу (глобалізація, педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.*²²⁷⁶). У контексті психологічних механізмів педагогічного процесу цей метод відповідає особливому сугестопедичному підходу – *глобалізації*, який Г.К. Лозанов називає особливим видом узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об'єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як при складанні резюме. Поряд з цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані²²⁷⁷.

Відтак, актуальною постає *гештальтосвіта* (О.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, та ін.), яка пов'язана із 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. 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 розуміється як стимулююча, збуджуюча, освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми²²⁷⁸.

Отже, знання у системі гештальтосвіти не просто накладається на структури людей або, тим більше, нав'язується їм: така педагогічна дія реалізується *приховано*, вона постає освітою, яка стимулює власні, ще не проявлені, приховані лінії розвитку людини, яка виявляє спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів в майбутнє.

У контексті гештальтосвіти виявляються процеси цілісного сприйняття навчального матеріалу як єдиного гештальту, що пояснюється явищем імпрінтингу (процес швидкого розвитку соціальної прихильності), що було вперше вивчено К.Лоренцем, який на його основі побудував систему освіти як адаптивну модифікацію. З 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 у живих систем цей нелінійний процес виявляється як феномен чутливих етапів розвитку, де має місце корінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем. Чутливі періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації, вони виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає чутливою, чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Суттєво, що зазначений вище феномен можна використовувати у навчально-виховному процесі, а саме таке використання завдяки зазначеній пояснювальній моделі може отримати відповідне психолого-педагогічне обґрунтування.

²²⁷⁴ Шувалова І.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 51.

²²⁷⁵ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика. Монография / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд. ЖГУ им. Франко, 2012. – 812 с.

²²⁷⁶ Вознюк О.В. Проблема наукової і предметної інтеграції знань у системі професійної підготовки / О.В. Вознюк // Вісник національної академії оборони. – 2010. – № 1 (14). – С. 20–24.

²²⁷⁷ Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка / С.С. Пальчевський. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 7.

²²⁷⁸ Клепко С.Ф. Методологія пізнання освіти: організувати хаос / С.Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.; Князева Е.Н. Антропний принцип в синергетиці / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.

2. Важливою тут є методика інфантилізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Як пише С.С. Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає "активним", примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі. Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантилізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантилізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування ²²⁷⁹.

Таким чином, сугестопедичне навчання буде націлене на формування необхідних умов для розвитку так званої творчої псевдо пасивності, а вона, у свою чергу, ставши втіленням принципу псевдопасивності, ні в якому разі не залишається навчанням пасивному ставленню до навчального процесу, а навпаки, є виявом внутрішньої надактивності за умови економії енергії під час процесу запам'ятовування. Звідси випливає те, що для того, щоб учні не стомлювалися у процесі навчання, необхідно звільняти їх від зайвої, надлишкової для процесу запам'ятовування діяльності.

Засобами досягнення інфантилізації найчастіше є: 1) пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчального процесу; 2) утвердження авторитету викладача та відповідної методики; 3) створення спокійної доброзичливої атмосфери занять; 4) так звана гра ролей (суть якої полягає в тому, що кожний учасник навчальної групи отримує нове ім'я, відповідно до іноземної мови, яку він вивчає, і нову біографію; після цього створюються ігрові ситуації, які звільняють від антисугестивних бар'єрів і стимулюють спонтанний вияв можливостей особистості, що відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої).

Відтак, "інфантилізація допомагає розгорнути можливості афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається у дитячому віці. У дітей вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приємності, невимушеності, відсутності відчуття насильства. Учні не відчують себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності. Зростаючи спонтанно як відгук на підвищений авторитет або внаслідок використання різноманітних психологічних методів, інфантилізація дає можливість для дорослих учасників навчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятовування навчального матеріалу" ²²⁸⁰.

Як висновок можна навести розроблену нами системну структуру маніпулятивної дії (впливу) у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, що складає головні аспекти нашої концепції впливу:

СИСТЕМНА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ (ВПЛИВУ) У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ ПІВКУЛЬ ГОЛОВНОГО МОЗКУ ЛЮДИНИ

ПІВКУЛІ ГОЛОВНОГО МОЗКУ	ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЙ ПІВКУЛЬ	ТЕХНІКИ ВПЛИВУ
ПРАВА ПІВКУЛЯ	Принцип емоційності	1. Механізми емоційної піднесеності, емоційного зараження, емоційної каналізації, (експерименти у Нью-Йорку з псевдосоціологічними опитуваннями)
	Відкритість світу	2. Технологія 25 кадру, здатність сприймати інформацію у реверсивних звукових сигналах, гіпноз, вставні речення та ін.
	Сприйняття за цикло-тимним типом, позитивний зворотній зв'язок	3. Феномен викликаних потенціалів, принцип поведінкового наслідування.
	Ідеомоторно-хвильові характеристики	4. Довгі хвилі – континуальні рухи та мовлення
	Формо-хроматичні особливості	5. Континуальні, розмиті геометричні форми, гаряча кольорова гама, наближення об'єкта до спостерігача
ЛІВА ПІВКУЛЯ	Принцип переконання	6. Рекламні маніпулятивні технології
	Сприйняття за шизотимним типом, негативний зворотній зв'язок	7. Метод створення суперечності (метод "від противного")
	Ідеомоторно-хвильові характеристики	8. Короткі хвилі, дискретні рухи та мовлення
	Формо-хроматичні особливості	9. Дискретні, контрастні геометричні форми, холодна кольорова гама, віддалення об'єкта від спостерігача
ГАРМОНІЯ ПІВКУЛЬ (функціональна синхронізація)	Принцип сенситивності	10. Феномен імпринтингу, метод вибуху А.С. Макаренка
	Принцип перехідних фаз	11. Традиції та релігійні феномени, фазові стани психіки
	Парадоксальність сприйняття світу, функціональна амбівалентність	12. Методика Г.К. Лозанова (розслаблення + активація, "друге дихання"), метод створення парадоксу.
	Принцип просторової та зорової координації правої та лівої півкуль	13. Єдність континуальних і дискретних форм, гарячих та холодних кольорів, близької та віддаленої просторових перспектив

²²⁷⁹ Пальчевський С. С. Сугестопедagogіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – С. 63-65.

²²⁸⁰ Там само. – С. 64.

Розглянемо 13 аспектів (технік впливу), позначених у таблиці, що складають головні аспекти універсальної концепції впливу, яку ми розробляємо.

1. Якщо ПП (права півкуля) активно в стані гіпнотичного трансу (у якому, відповідно, пригнічена активність ЛП (лівої півкулі), яка організовує вольове зусилля) і при цьому активність ПП передбачає підвищення емоційного збудження, то вплив на людину, що викликає емоційне збудження передбачає роботу впливу сугестії на людину. Цей висновок можна проілюструвати експериментами, проведеними в Нью-Йорку. Дівчата брали інтерв'ю у чоловіків (у вигляді соціологічного дослідження) і після інтерв'ю давали свій телефон чоловікам з тим, щоб ті зателефонували і обговорили результати дослідження. Якщо інтерв'ю брали в звичайному місці (на вулиці, вокзалі і ін.), то дзвонили близько 20-30 % чоловіків, але якщо інтерв'ю брали на підвісному мосту, то дзвонили вже близько 80 % чоловіків. Цей феномен можна пояснити тим, що на підвісному мосту – досить небезпечному місці – людина може відчувати страх, емоційне збудження. У цьому стані всі об'єкти сприймаються людиною підвищено емоційним чином (позитивні об'єкти сприймаються як більш позитивні, а негативні – як більш негативні). Відтак, у стані цього емоційного підйому жінки сприймалися чоловіками як бажані сексуальні об'єкти.

Зазначений феномен знаходить пояснення в контексті *інформаційної теорії емоцій* П.В. Симонова²²⁸¹, згідно якої будь-яка невизначена ситуація (а також відсутність актуальної інформації про ту або іншу значущу для людини подію або об'єкт реальності) приводить до підвищення рівня емоційного збудження, тобто створює психофізіологічні передумови для емоційного резонансу, на хвилях якого може виникнути любовне відчуття (що характеризується емоційним же збудженням), а також може бути проведене відповідне навіювання.

2. Цей напрям передбачає спрямування маніпуляційно-сугестивної дії на ПП при зменшенні активності раціонально-критичної, аналітико-логічної ЛП. Тут використовуються інформаційні сигнали, що поступають людині, які не потрапляють у сферу уваги ЛП, а тому впливають на її ПП. У зв'язку з цим можна говорити про ефект 25 кадру, а також механізми вставних речень, коли в потоці мови (а також і письмового тексту) вставляються слова (словосполучення), які дещо акцентуються (посилюються), проте це посилення не помічається людиною, на яку справляють маніпулятивний вплив, а тому можуть виступати як формули сугестії. У цей смисловий ряд потрапляють і експерименти з мовою, що подається слухачам в інверсованому (зворотному) вигляді, метод навчання іноземних мов І. Давидової і ін.

3. Тут використовується феномен "*викликаних потенціалів*" головного мозку, людини, коли зовнішній ритм (у потоці музики, мови і ін.) може засвоюватися за принципом позитивного зворотного зв'язку людським мозком, що може викликати відповідні емоційні стани, які можуть мати гіпнотично-сугестивний вплив. Важливо відзначити, що на основі цього принципу заснований один з механізмів психотронної зброї, коли ці сугестивно-гіпнотичні ритми накладаються на електромагнітні хвилі (за допомогою принципу частотної модуляції) і використовуються з метою опромінювання тих або інших територій.

4, 5. Тут використовуються перцептивні особливості активності ПП, тобто інформація, що поступає людині, організовується за принципом ПП, тому вона цілеспрямовано впливає на ПП.

6. Тут використовуються рекламні трюки, про які ми вже писали і які організовуються так, щоб "приспати" діяльність аналітико-критичної ЛП.

7. Оскільки ЛП актуалізується як шизоїдний "демон суперечності", коли людина все сприймає аналітико-критичним чином, то для того, щоб вплинути на неї у певному напрямі слід звертатися до цієї людини з пропозицією, протилежній бажаній. Так, якщо потрібно, щоб шизоїдна (вольова) істота зробила щось (наприклад, принесла води), то потрібно просити її про надання протилежної послуги ("не неси води").

Що стосується феномена волі, то вона є виразником *принципу суперечності, або принципу негативного зворотного зв'язку*. Як пише П. В. Симонов, воля, на відміну від феноменів нашого інерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюються свій рух, проявляє неінерційні властивості (що відповідають принципу негативного зворотного зв'язку): від поштовху вона сповільнюється, а перед перешкодою ескалується. Тут воля діє "від противного": вона атрофується поза перешкодами і посилюється при їх наявності. Так поводяться в уявному неінерційному світі тіла з уявною масою, подібною "корінь квадратний з мінус одиниці".

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, що провів декілька років у фашистських концтаборах і написав на основі цього книгу "*Просвітлене серце*". Вчений вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за провини; знищення тих, хто якось виділявся з натовпу, що примушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що саме головне, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожен самостійний крок карався; регламентація до найдрібніших деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод уникнення корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, в якій можна самостійно здійснювати вчинки і нести за них особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити небагато з того, що в таборі не заборонялося (але і не примушувалося робити), наприклад, чистити зуби²²⁸².

8, 9. Тут використовуються перцептивні особливості активності ЛП, тобто інформація, що поступає людині, організовується за принципом ЛП, тому ця інформація цілеспрямовано впливає на ЛП.

10-13. Тут використовується механізм пів кульової функціональної синхронізації, що дозволяє активізувати нейтральний нульовий стан, в якому людині відкривається доступ до "кнопки" на "пульті управління" власним організмом, а також і організмами інших людей. Особливу увагу тут слід звернути на феномен "другого дихання", коли людина виконує фізичні навантаження і на певному етапі виснажує свій фізичний тонус нервових процесів збудження, коли наростаючі процеси гальмування починають врівноважувати процеси збудження, що приводить до автогіпнотичного трансу (у якому, як відомо, процеси збудження і гальмування врівноважені, про що може свідчити ригідність кінцівок людського тіла) і людина отримує можливість продовжувати бути фізично активною в цьому нейтральному стані.

²²⁸¹ Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

²²⁸² Bettelheim B. Die Geburt des Selbst. – Frankfurt: Fischer, 1984. Bettelheim B. The informed heart. N-Y: Free press, 1960.

5.7. ПРОБЛЕМА ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ І ВОЄН ТА НЕЛІНІЙНИЙ МЕТОД ПЕРЕДБАЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ

Важливо зазначити, що з проблемою "злочину і покарання" щільно пов'язана інша проблема – *проблема військових конфліктів і воєн та методів передбачення історичних подій*.

Історія земної цивілізації – це, насамперед, історія локальних і глобальних воєн, що перериваються періодами миру. Тому крім семи форм суспільної свідомості (таких, як філософія, релігія, наука, політика й ін.) доречно диференціювати й восьму форму, що відбиває агресивний аспект суспільної свідомості. У цьому зв'язку можна говорити про еволюцію не тільки релігійної, або, скажімо, філософської свідомості людства, але й про розвиток воєнної свідомості, що знайшло своє відображення у військових науках, у *конфліктології*, а також в інших дослідницьких напрямках, одне з яких реалізується в концептуальній площині *полемології* – вченні про війну, що після другої світової війни розробив Г. Бутуль.

Наукове вивчення війни як соціального явища, що знайшло відображення в полемології, отримало подальший розвиток у рамках науково-дослідних центрів в усьому світі, дослідницька робота яких так чи інакше спрямована на вивчення генези, етіології і функцій збройних конфліктів, їх біологічних, психологічних, економічних, демографічних, технічних та соціологічних чинників; на аналіз колективної й індивідуальної агресивності, ситуацій, що породжують війни, а також на пошук засобів попередження конфліктів, у тому числі і конфліктів на виробництві. Крім цього, досліджується й феномен миру, його аспекти, форми і стани стійкості, а також процеси переходу до війни і чергування з нею.

Полемологію, у якій виокремлюються подійний та структурний аспекти, можна вважати наукою не тільки про війну, але і про будь-який конфлікт, розбрат, напруженість, революції, ідеологічне протиборство й ін.

Останнім часом вивчення сутності військових конфліктів ведеться й у рамках синергетики (науки про нелінійні, тобто відкриті системи і принципи самоорганізації матеріальних систем), що є міждисциплінарним дослідницьким напрямком, пояснювальна модель і методи дослідження якого починають використовуватися усе ширшим колом учених, що працюють у багатьох наукових сферах.

Одним із основних завдань цього порівняно нового міждисциплінарного напрямку є пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації систем різної природи: фізичних, біологічних, технічних і соціальних. Синергетичний стиль наукового мислення, його методологічний апарат містять у собі імовірнісне бачення світу. Крім того, синергетику можна розглядати як сучасний етап розвитку кібернетики та системних досліджень (систематики, системології).

Зазначимо, що синергетичні підстави реальності були виявлені наприкінці ХХ століття, разом з розвитком нової (нелінійної) парадигми пізнання й освоєння світу. Розвиток цієї парадигми було викликано цілим рядом наукових відкриттів, що не уклалися в прокрустове ложе класичних уявлень. З позиції нелінійної (синергетичної) парадигми світ розглядається як єдине ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей.

Базуючись на нелінійному (синергетичному) аналізі світових подій, ми розробляємо нелінійний підхід до розгляду історичних (й зокрема військових подій), відмінний від лінійного пояснювального принципу. Останній 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.

Зазначимо, що на зміну класичній науковій парадигмі пізнання й освоєння світу зараз приходить нова постнекласична нелінійна парадигма. З точки зору нелінійної, синергетичної парадигми світ є цілісним утворенням, де усі його статичні й динамічні елементи не тільки органічно взаємозалежні, але й, утворюючи *синергійну єдність*, у принципі не мають суворого просторово-часової локалізації й уподібнюються хвилям, коли дискретна подія може перетинати значні відрізки простору та часу і проектуватися у 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 мінятися 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 невизначеним²²⁸³.

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 взаємодій 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

²²⁸³ В. Черчилль: "Я не вірю, що взагалі існують такі речі, як "влада" або "рішення". Мені важко знайти приклад, коли б я застосовував владу або приймав рішення. Звичайно, я постараюся, щоб це виглядало цілком інакше в моїх мемуарах.... Проте в дійсності усе відбувається зовсім не так. Існує якийсь накопичення великих і малих подій... поки ваше рішення не виявляється визначеним ними. Рішення, що приймає ви, є попросту вашою реакцією на одну з цих подій... Ви занадто у великій мірі знаходитеся у полоні подій".

вкладені один у одного проекції “більш вищої реальності”, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді²²⁸⁴. І. Пригожин пише про можливість існування “більш тонкої форми реальності”, яка охоплює “законои та ігри, час та вічність”²²⁸⁵. 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 одної²²⁸⁶. Такий погляд на предмети дозволяє перебороти класичну картезіанську парадигму мислення та пізнання світу і перейти до цілісно-причинного, тоталогічного, холистичного 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 макроісторичний процесів), то лінійне прогнозування виявляється неспроможним визначити, у якому напрямку буде розвиватися процес, що перейшов через трансформаційний біфуркаційний бар'єр. *На зміну йому приходить нелінійне прогнозування, що базується на нелінійній парадигмі пізнання світу, яке виявляється спроможним виокремлювати семантичні (символічні) параметри процесів, вільних від біфуркаційних перекичувань й відбиваючих інформацію про деякі глибинні 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 укладалися 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 незвідні один до одного феномени, як матерія і свідомість можуть бути, як ми вже відмічали, лише вкладеними одна в одну проекціями 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 і множинного, однозначного і 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 не причинного, несилового зв'язку²²⁸⁷. 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 невідділні 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. Антропний принцип (антропні космологічні аргументи²²⁸⁸), або принцип космологічного доповнення²²⁸⁹, ґрунтується на факті, встановленому астрофізиками: виникнення розумного життя впливає 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 чином²²⁹⁰. Справа в тому, що множина фізичних величин і фізичних констант, що характеризують наш Усесвіт, 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 проекцією *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 не причинних синхронічних зв'язків, аналізованих у працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіса, М. А.Козирева й ін. Про нього в 1955 році К. Юнг у книзі “*Синхронність і людська доля*” писав як про явище, що перетинає простір-час і упорядковує події, коли “потoki” фізичної та психічної реальностей набувають рівнобіжного

²²⁸⁴ Бом Д. Причинность и случайность современной физики. – М.: Ин. лит., 1959; Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М., 1994. – С. 200.

²²⁸⁵ Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – С. 216.

²²⁸⁶ Борн М. Физика в жизни моего поколения. – М., 1963. – С. 434.

²²⁸⁷ Цехмистро И. З. Диалектика множественного и единого. Квантовые свойства мира как неделимого целого. – М.: Мысль, 1972; Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002.

²²⁸⁸ Гулыга А. В. Космическая ответственность духа // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.

²²⁸⁹ Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – С. 12.

²²⁹⁰ Девис П. Случайная вселенная. – М.: Мир, 1985. – С. 132–155.; Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994.

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 вдарялася у віконну раму. Коли ж психоаналітик відчинив вікно та впіймав 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 змігаються у часі з однією або більше зовнішніми подіями, які сприймаються як глибоко значущі паралелі стану душі індивіда в даний момент". Існування 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 "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.

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 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 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 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.

Загалом, **розвиток нелінійної парадигми**, у площині якої буття та свідомість виявляються рівноправними чинниками буття, передбачає формування ноосферної реальності, тобто універсальної сфери розуму, де буття та свідомість, внутрішній та зовнішній простір людського існування методологічно ізоморфні та онтологічно тотожні, виявляє феномен нелокальності на соціально-політичному рівні, коли частина та ціле починають виступати рівномірними сутностями.

Ноосферна реальність обґрунтовується на основі теорії **універсального семантичного простору Всесвіту**.

Тут важливими є дослідження центрального "породжувального" мовленнєвого механізму, пошуки центральної мовної 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 сигналів²²⁹¹.

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)²²⁹², 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. Александера, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відображують властивості Всесвіту²²⁹³.

²²⁹¹ Урсул А.Д. Становление ноосферного интеллекта и опережающее образование / А.Д. Урсул // Синергетика и образование. – М. : Изд. "Гнозис", 1997. – С. 123–135; Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с.

²²⁹² Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.; Моррис Ч. У Основания теории знаков // Семіотика. Сб переводов / Под ред. С Степанова / Ч. Моррис. – М : Радуга, 1983. – С 37–89.; Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики // Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко / Ф. де Соссюр. – К., 1998. – 324 с.

²²⁹³ Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.; Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.; Гринберг Дж. Меморандум о языковых универсалиях / Дж. Гринберг, Ч.Осгуд, Дж.Дженкинс // Новое в лингвистике. Вып. V. – М.: Прогресс, 1970. – С. 31–40.

Важливо при цьому, що дослідження у галузі психології суб'єктивної семантики виявили "комплекси перцептивних універсалій", на основі яких організуються словники візуального досвіду – кінцеві систем візуальних образів, які дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі об'єкти зовнішнього світу²²⁹⁴.

Експерименти зі сліпоглухоними дітьми свідчать, що мовні здібності та мислення не залежать від конкретної мови, а існують у вигляді загальної схеми. 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"²²⁹⁵.

Дослідники, які вивчають процес оволодіння мови дитиною, дійшли висновку: внутрішня граматики дитини тотожна немовним видам діяльності, 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.

Так, Г. Сковорода намагався визначити, що пов'язує матеріальну і духовну "натури" символічного світу, тобто, якщо залучати терміни семіотики, в чому виявляється зв'язок між інформою і ексформою знаку-символу. Цей напрям дозволив Г. Сковороді окреслити ідею "алфавіту світу", представленого у вигляді обмеженої кількості архетипів та їхніх "копій"

Лінгвісти вважають, що раніше або пізніше спорідненість якщо не всіх, то більшості мов світу буде встановлена²²⁹⁶, оскільки всі вони ґрунтуються на універсальних принципах: як довели лінгвісти та математики МГУ, структура людської мови, книжкового тексту і структура послідовності ДНК математично близькі. Крім того, існують важливі дані про гармонійність побудови древніх мов, що відображає гармонію світу²²⁹⁷.

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 зрозуміло 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. Башляром, що дало змогу з'ясувати "об'єктивну символіку" кожної речі, яка формує універсальну "царину смислів".

Тут також можна говорити й про запропоновану Е. Кассирером універсалістську трактовку символічних форм, 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. Лосев, П.О. Флоренський та ін.

Концепція універсального семантичного простору світу (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, 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"²²⁹⁸. 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 наadedної теорії поля, що описує як фізичні, так і семантичні прояви світу"²²⁹⁹. 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"²³⁰⁰.

Семантичний простір як типове всезагальне підґрунтя будь-якої мови в своїх головних рисах втілюється в міфологічній свідомості, котра, як доводить трансперсональна психологія, відображає "універсальну матрицю людства" – один із глибинних рівнів семантичного простору Всесвіту, що реалізується у архетипах колективного безсвідомого К. Юнга. 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"²³⁰¹, 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 відкрити²³⁰².

Епоха ноосферної реальності може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. З огляду на вищезазначене, відмінності лінійного та нелінійного типів прогнозування полягають головним чином у тому, що вони інтерпретують різні

²²⁹⁴ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.

²²⁹⁵ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – С. 102-104.; Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness / A. Young. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.

²²⁹⁶ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – С. 19.

²²⁹⁷ Ельцин М.С. Периодическая система элементов слова / М.С. Ельцин // Путь к себе. – 1991. – № 13. – С. 15–22.; Кононова З.Н. Азбука софийского собора и тайный смысл слова / З.Н. Кононова, Ю.В. Кононов // Наукові і освітні методи та практики. – Київ: ЦГО НАН України. – 2004. – С. 239–251.

²²⁹⁸ Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – С. 106-107.

²²⁹⁹ Налімов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налімов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – С. 272.

²³⁰⁰ Джан Р. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире / Р. Джан, Б. Данн. – М.: Объед. Ин-т высоких температур РАН, 1995. – С. 52.

²³⁰¹ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.; Крымский С.Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С.Б. Крымский // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.; Рубцов В. Вниз по лестнице, ведущей вверх / В. Рубцов // Техника молодежи. – 1980. – № 10. – С. 53–54.

²³⁰² Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с.; Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с.

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 макроісторичних процесів), то лінійне прогнозування постає неспроможним визначити, у якому напрямку буде розвиватися процес, що перейшов через трансформаційний біфуркаційний бар'єр. На зміну йому приходить нелінійне прогнозування, що базується на нелінійній парадигмі пізнання світу, яка спроможна виокремлювати семантичні (символічні) параметри процесів, вільних від біфуркаційних перекручувань й відбиваючих інформацію про деякі глибинні ідеальні метапроцеси, що координуються космологічним принципом антропологічної співпричетності, тобто принципом єдності буття та свідомості.

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.

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-сутінковими” сутностями, втілюються тут у міфо-символічній формі. 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 впливає із символіки події, яка витягається з неї як за допомогою інтуїції аналітика, так і на підставі положень концепції універсального семантичного простору Всесвіту, символічної архітекτονіки колективного несвідомого (К. Юнг), а також усього попереднього досвіду, тобто прецедентів (“рівнобіжних подій”), котрі вже мали місце.

Річ у тім, що основне положення філософії про єдність світу, що втілюється в принципі антропологічної співпричетності (тобто єдності людини та світу), який розвивається сучасною космологією та квантовою фізикою, 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 свої, але на більш вищому рівні розвитку, коли антропоцентричні та панпсихічні уявлення примітивних і древніх культур виявляються тотожними 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.

У площині нелінійного аналізу 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 рідкість, незвичайність. За цих умов чим більш неймовірною є подія, тим більше прогностичне навантаження вона несе. Крім того, велике значення має кількість людей, що постають спостерігачами (або учасниками) події. 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 напрям світових подій, й зокрема військових конфліктів.

Ми вважаємо, що вищевикладені **елементи обґрунтування нелінійного прогнозування** дозволяють використовувати його як цілком науковий метод аналізу історичних подій. Ми використовували цей метод під час аналізу терористичного акта в Америці 2001 р. Зрозуміло, що останній, будучи “вершиною айсберга”, “крапковою” 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, по канві якого історія іноді “вишиває” актами витонченої соціальної агресії, коли безсумнівні колосальні науково-технічні та культурно-історичні досягнення людства виявляються такими, що суперечать очікуванню 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, втім, й стан 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, що знайшло своє продовження у багатьох воєнних конфліктах (Афганістан, Ірак, Лівія та ін.).

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, покликаної 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-сутінковими" сутностями, втілюються тут у міфо-символічній формі.

Отже, з позиції нелінійного аналізу, аналізуючи будь-яку подію, потрібно мати на увазі ту обставину, 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"²³⁰³, 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, 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 ця 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 Штатів 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. (декто 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 певна низка проміжних подій, що несуть негативну семантику й мають ініціювати резонансні антиподи-події поза територією США.

Розглянемо ще декілька дзеркальних подійних паралелей. Для молодого покоління вже стало історією, а для очевидців тих подій – потрясінням посадка одномоторного літака західнонімецького парубка на Червоній площі в Москві у 1987 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 руйнівальній 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 обставина²³⁰⁴.

У 1912 році в Атлантичному океані, вийшовши у свій перший і останній рейс, потонув "*Титанік*", найскладніший в технічному відношенні на той час об'єкт²³⁰⁵. 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.

²³⁰³ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 75.

²³⁰⁴ Арнольд В. И. Теория катастроф. – М.: Наука, 1990.

²³⁰⁵ У 1898 році письменник Морган Робертсон в романі "*Марніст*" 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 пасажера опинилася книга "*Марніст*" про загибель "*Титану*". Все написане в книзі втілювалося в життя, співпали буквально всі деталі катастрофи: навколо обох судів ще до виходу в море був піднятий неймовірний галас в пресі через їх величезні розміри. Обидва судна, що вважалися непотоплюваними, наштотхнулися на крижану гору в квітні, маючи на борту багато знаменитостей. І в обох випадках аварія дуже швидко переросла в катастрофу через нерозпорядливості капітана і браку рятувальних коштів. Книга "*Марніст*" затонула разом з "*Титаніком*". У 1939 році в районі Атлантики, де затонув "*Титанік*", вночі плів інший корабель – "*Титаніан*". Раптово внутрішнє чуття підказало рульовому, що слід терміново віддати команду "стоп-машини". Коли судно зупинилося і моряки, які несли вахту, стали виражати незадоволеність затримкою, з темноти раптово випірнув величезний айсберг і наніс по корпусу корабля сильний, але, на щастя, вже не смертельний удар.

Згадаємо подію, коли морська безодня поглинула один із найдовершеніших техногенних земних об'єктів – російську атомну субмарину "Курськ", один із членів екіпажу якої у своєму передсмертному листі улюбленій жінці писав про те, що субмариною такого класу, як "Курськ", не можуть загрожувати жодні трагічні випадки (цікаво, що відома болгарська пророчиця Ванга свого часу пророкувала те, що Курськ буде під водою).

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.

Повторимо, 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 та ін.), символічної архітектури колективного несвідомого (К. Юнг), а також усього попереднього досвіду, тобто прецедентів ("рівнобжних подій"), які вже мали місце.

При цьому основне положення філософії про єдність світу, передбачає, що кожен історичний процес має розглядатися в єдності морального та фактологічного, коли факти *дійсності семантизуються та символізуються, одухотворяються та психізуються*, що найбільш повно реалізує принцип цілісності. 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 підмостками даного двобою (у якому, до речі, лише незначна частина людей була на боці мавпи-жертви) слугували саме висотні будинки Всесвітнього торговельного центру.

І якщо у фільмі природа зазнала поразку в схватці з людиною, то зараз остання має зазнати збитки від природної (стихійної) сили події Х, що розгортається, екстрапольованої 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 рідкість, незвичайність. За цих умов чим більш неймовірним є подія, тим більше прогностичне 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 *Титаніка* (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 (які знаменували 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* та постає найбільшою техногенною аварією на нашій планеті за фіксований історичний відрізок часу.

Швидке потоплення теплоходу "Адмірал Нахимов" у Чорному морі, коли загинули близько 60 % пасажирів, посадка Руста на Червоній площі в Москві (1987 р.), опори соціалістичного табору, що знаменувала 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.

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 – йдеться про вилив нафти з бурової установки, що може справити серйозний вплив на теплу течію Гольфстрім, яка багато в чому формує сучасний геополітичний ландшафт планети), які виявляють надзвичайну високу інформаційну насиченість (подійну рідкість), що пророкує нові надзвичайні події, які не примусили себе чекати: у 2011 році відбулася друга за Чорнобилем техногенна аварія – аварія на японській атомній станції внаслідок землетрусу.

Зазначимо, що формування ноосферної реальності, тобто універсальної сфери розуму, де буття та свідомість, внутрішній та зовнішній простір людського існування методологічно ізоморфні та онтологічно тотожні, виявляє феномен нелокальності на соціально-політичному рівні, коли частина та ціле починають виступати рівноцінними 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 напрямки 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) передую 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 неминує втрачати контроль над частиною зовнішніх та частиною внутрішніх процесів. Особливість процесу утвердження своєї могутності Ойкуменою полягає в тому, що Метрополія вже не може в однобічному 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 ж запущених процесів. Вона змушена продовжувати втручатися у всі світові політичні процеси, щоб підтримувати статус великої держави – і тим самим розпорошує 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 неминує викликає чиєсь 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, лавиноподібне зростання невдоволення Штатами і в той же час – відносно 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 сформульовані у 2002 році у книзі ^[2306] (де йшлося про те, що західна та частково світова економічна система має зазнати нищівної поразки), знайшли певне підтвердження у глобальній соціально-економічній кризі 2008-2012 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 колосальна техногенна катастрофа у Мексиканській затоці (2011 р.) є глибоко семантичною: у квітні 1986 року мала місце найбільш значуща в історії людства техногенна катастрофа – Чорнобильська аварія, яка у плані семантики пов'язується із "чорним пилком" (біблійною "зіркою полину") – тобто із земною і одночасно огненною (радіація) 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 дзеркальні 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 чинник свідомості, яка починає розглядатися як головний механізм керування реальністю.

²³⁰⁶ Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І.Г. Грабар, М.А. Козловець. – Житомир, 2002

5.8. ІСТОРИКО-СОЦІЕТАЛЬНІ ЗАСАДИ ДУХОВНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ ТА ЙОГО СУЧАСНА ЦИВІЛІЗАЦІЙНА РОЛЬ

5.8.1. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЗАСАДИ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ

*Чи вже стомилась наша нація,
Чи недалеко до кінця,
Коли кругом одна прострація
І майже жадного співця,
І майже жодної поезії,
Яка б нас вдарила, нема.*

П. Тичина

Близько двадцяти років тому, коли містами та селами України тріумфально крокувала національна ідея, значна частина населення республіки, здавалося, була у захваті від спокусливої перспективи здобути незалежність, звільнитися від пут комуністичної імперії і розквітнути буйним цвітом на ґрунті національного самовизначення.

Скептики, однак, закликали не поспішати виходити зі складу союзної держави, котра була єдиною економічною зоною, де рука центру авторитарним чином десятиліттями узгоджувала і приводила до відповідності господарські потужності держави, розгортаючи їх у безкрайому просторі планової економіки в єдиний народногосподарський комплекс – колосальну національну корпорацію. Руйнація самодостатнього економічного організму, відділеного від світового економічного ринку “залізною завісою”, загрожувала серйозними наслідками для економічно односторонніх регіонів союзної держави. Можливість швидкої і безболісної інтеграції в європейське і світове співтовариство цілком виключалася: занадто нерівні були ділові партнери, потрібні були десятиліття для того, щоб уламки імперії в економічному відношенні розвинулися до рівня більшості європейських держав, котрі, всупереч колишнім республікам СРСР, рухаються до єдиної європейської держави – “Сполучених Штатів Європи”.

Прихильники національної ідеї висували не менш вагомі контраргументи, які переконували у тому, що Україна просто приречена за короткий час влитися на правах рівноправного економічного партнера до родини європейських та світових держав. Стверджувалося, що для цього в неї є всі можливості, не скористатися якими було б просто нерозумно: потужний потенціал росту аграрної сфери, пов’язаний із наявністю величезних площ чорноземних ґрунтів, за якими Україна посідає одне з перших місць у світі. У 1991 році, коли обговорювалася можливість союзного договору, поширеною була листівка, котра закликала бойкотувати союзний договір. У ній говорилося, що Україна із виробництва найважливіших видів промислової і сільськогосподарської продукції на душу населення в 1988–1989 роках серед головних європейських країн посідає провідне місце, тому вона може ігнорувати союзний договір.

Крім вищезазначеного, прихильники національної ідеї могли б скористатися й аксіомою, яка стверджує, що всі імперії рано або пізно розпадаються, що “усьому свій час... час збирати каміння і час розкидати каміння” (*Екклезіаст*). Тому інтегративна тенденція європейських держав не виключала дезінтегративної тенденції республік колишнього СРСР²³⁰⁷.

Минуло близько двадцяти років із моменту подій, коли Україна скористалася правом на самовизначення і стала самостійною державою. Ми не будемо оцінювати історичну правомірність та економічну доцільність цього кроку: історія не терпить умовного способу, тому всі міркування з приводу того, що було б, якби Україна не виходила зі складу союзної держави, гіпотетичні й непродуктивні.

Що ж сталося за ці роки незалежності України? Багато в чому унікальний людський, природний та економічний потенціал держави виявився не задіяним (на початку 90-х років економічна потужність України складала 7% валового світового продукту, при питомій вазі 1% світового населення), і за багатьма показниками вона тепер плететься у хвості розвинених країн світу і багатьох країн, що розвиваються.

За даними Міністерства фінансів України за станом на 31 жовтня 2009 р. державний борг України складав 205 млрд грн. Державний зовнішній борг України складав 121,36 млрд грн, державний внутрішній борг – 83,67 млрд грн. Впродовж січня-жовтня 2009 р. сума державного і гарантованого державою боргу збільшилася на 91,85 млрд. грн. в основному за рахунок отримання другого і третього траншів кредитної лінії, перевищення випуску ОВДЗ над їх погашенням і надання державних гарантій за звітний період. Згідно даним Мінфіну, сукупний державний борг України за 2008 рік збільшився на 40%,

²³⁰⁷ Вознюк О.В. Про перспективи розвитку української держави / О. В. Вознюк // День. – 2001. – 20 лют. – С. 4. ; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку Української держави: економіка і духовність / О. В. Вознюк // Україна: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали обл. наук.-практ. міжвуз. конф., присвяченої 10-й річниці незалежності України, Житомир, 30 травня 2001 р. – Житомир : Полісся, 2001. – С. 24-36.

а в січні-вересні 2009 р. він виріс ще на 41,9%. Державний борг України на 31 січня 2010 р. склав 301,5 млрд грн.

Спостерігається загальносуспільний стрес та зростання смертності населення: від'ємний дисбаланс зараз складає близько 300 тис. осіб на рік. За темпами поширення таких хвороб, названих бичем XX сторіччя, як СНІД і туберкульоз, Україна посідає перше місце в Європі, а ріст смертності населення в нас один із перших у світі. У 2000 році народжуваність була вдвічі нижчою за ту, яка необхідна для простої репродукції (відтворення) населення. За період 10 років з України було вивезено близько 500 тис. жінок. Демографічна ситуація в Україні ускладнюється з кожним роком²³⁰⁸. Екологічний стан довкілля, природного та соціального оточення може вважатися одним з чинників поширення вживання наркотиків серед молоді в Україні. За даними Міністерства охорони здоров'я України, тут 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 інфіковане. Україна займає одне з перших місць у світі за темпами зростання кількості хворих на СНІД. Від 60 до 100 тисяч (залежно від сезону) безпритульних дітей сьогодні нараховується в Україні за офіційними даними. Більше було тільки в Громадянську війну і післявоєнні 40-і. Лише 25 % дитячого населення країни здорове. При цьому тільки 25 % дітей перебувають під диспансерним наглядом.

Процеси депопуляції сільських територій призвели до того, що у кінці XX – початку XXI сторіччя в Україні набагато скоротилася кількість сільських населених пунктів; крім того починають докорінно змінюватися функціональні особливості цих населених пунктів. Так протягом 70-х років до 2009 року чисельність сільських населених пунктів скоротилася з 31410 до 28504 (на 9,3 %). Середня людність сільських поселень зменшилась за цей час від 683 до 516 чоловік або на 24,5 %²³⁰⁹.

Депопуляція населення, яка в Україні має значні розміри через погіршення стану здоров'я населення. Цей показник є найвищим серед усіх країн Європи (населення України скорочується приблизно на 0,3 млн. осіб щороку і якщо такі темпи депопуляції будуть зберігатися, то через 50 років ми втратимо майже третину нинішньої чисельності населення). Це призводить до значного скорочення середньої тривалості життя (на противагу того, що в більшості країн світу середня тривалість життя за останні роки зросла, в Україні цей показник найнижчий у Європі і має тенденцію до зниження: очікувана середня тривалість життя жінок – 73,97 років, чоловіків – 62,23 років. В сільській місцевості ці показники гірші: 73,51 і 61,07 років відповідно²³¹⁰. Суттєво, що смертність чоловіків усіх вікових груп в сільській місцевості вдвічі вища, ніж смертність жінок²³¹¹. Відтак, смертність в сільській місцевості в останні роки зростає (1990 р. – 1,61 %; 1995 р. – 1,91; 2000 р. – 1,88; 2005 р. – 2,05; 2007 р. – 2,00 %) ²³¹². Коефіцієнт народжуваності в цілому по Україні (10,2-10,3 на 1000 населення) є одним з найнижчих в Європі, при цьому в Україні найвищий серед країн Європи показник смертності (16,4 на 1000 населення). Це говорить про те, що в Україні найвищі в Європі темпи депопуляції, а це, у свою чергу, за темпами та ефективністю можна порівняти з процесом геноциду (за даними ООН, скорочення населення в Україні є найшвидшим в світі і складає 0,73 % за рік).

Також можна говорити ще про одну негативну тенденцію – тенденцію до демографічного старіння населення України, коли значно збільшується частка осіб похилого віку, частка осіб пенсійного віку, кількість непрацездатних осіб пенсійного віку.

Крім того, демографічна ситуація в Україні характеризується зростаючими масштабами однодітності та бездітності, коли втрачаються традиції багатодітності (середній розмір домогосподарства становить 2,61 особи, в міських поселеннях – 2,55, у сільській місцевості – 2,75). Також погіршуються демографічні перспективи нації через незадовільний стан здоров'я материнського та дитячого населення України.

Негативний генетичний вплив на людину радіаційних чинників через Чорнобильську катастрофу зростає (в низці районів України близько 15 немовлят з кожної тисячі новонароджених мають спадкові дефекти із-за підвищеного радіаційного фону).

Демографічну ситуацію в країні загострює трудова еміграція населення. Найвагомішою часткою в структурі трудової міграції є найбідніша частина населення України – селяни. При цьому їдуть за кордон, як правило, наймолодші й найактивніші (з вищою та середньою професійною освітою – найчисельнішою виявляється група 17-27-річних – 41,7 % мігрантів; трохи менше тих, кому 28-38 і 39-49 років, – відповідно 28,3 і 26,7 %; людей віком за 50 – усього 3,3 %. Інтелектуальні втрати України за роки незалежності складають близько 500 докторів наук (20 % докторів наук віком до 50 років в цілому по державі). Найбільше мігрантів із вищою освітою – 36,7 %, з незакінченою вищою – 13,3 %, із середньою

²³⁰⁸ Steshenko V., Irkina T. Some aspects of the Demographic Situation in Ukraine: Reproductive Health and Family Planning. – Kyiv, 1999.

²³⁰⁹ Розвиток сільських територій України. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2006. – С. 68. Населення (1990-2007 рр.) [Електронний ресурс] / Державний комітет статистики України. 14.03.2008 р. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.

²³¹⁰ Соціально-економічне становище сільських населених пунктів України : статистичний зб. / Держ. ком. статистики України, 2006. – С. 33.

²³¹¹ Розвиток сільських територій України. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2006. – С. 186.

²³¹² Демографічна ситуація в Україні у 2007 році : експрес-бюлетень / Держ. ком. статистики України. – 2008. – № 27. – С. 19.; Розвиток сільських територій України: Зб. / упоряд. О.Г. Осауленко. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2006. – С. 179.

спеціальною – 26,7 %, середньою – 15 %. Країна постійно втрачає також і менш кваліфіковану робочу силу, що від'їжджає на тимчасові заробітки за кордон²³¹³.

Іншим видом міграції стала торгівля жінками, в основному молодого та середнього віку (тільки в Європі у сексуальному рабстві перебувають більш ніж пів мільйона наших жінок), процес, який призводить до ще одного виду демографічних втрат населення України, що говорить про укорінення в Україні феодально-рабовласницького суспільного ладу. Це є характерним для найбільш відсталих економічно та соціально країн світу. Відтак, Україна відкинута у морок середньовіччя.

Відтак, зниження якості життя людей у поєднанні з системною кризою призвело до **глибокої демографічної кризи**, коли за останніх 12 років вона втратила понад 4,9 млн. громадян²³¹⁴.

За статистичними даними нині бідні складають 70 % сільського населення, а середньомісячна заробітна плата в сільському господарстві зараз складає близько 800 грн., що у доларовому еквіваленті дорівнює близько 100 доларів США. Злиденність є основною причиною зростання кількості самогубств, абортів, утримання від народження дітей. Суттєво, що за світовими показниками (відповідно до яких межа абсолютної бідності складає 4 долари США на людину в день, а на вищевказану зарплатню потрібно ще й утримувати сім'ю) Україна за рівнем зарплати потрапляє в число країн, що розвиваються і безнадійно відстають від стандартів Європи.

Імідж України за кордоном невтішний: в багатьох країнах наша держава сприймається як зачумлена земля завдяки таким чинникам, як СНІД, Чорнобиль, туберкульоз, корупція. Відбувається широкомасштабна торгівля багатими природними ресурсами України (та виробленими ще за радянський період цінностями) в обмін на ввіз залежальних товарів. І всі, хто спроможний брати участь в цьому процесі, здатен добре заробляти, позбавляючи роботи вітчизняного виробника²³¹⁵.

"Значні перепади у рівнях розвитку товарного господарства між Україною та Заходом, надзвичайно низька вартість нашої кваліфікованої робочої сили і такий же низький курс гривні, і створили саме умови для виникнення названого прошарку людей, що отримують величезну норму прибутку за рахунок простого паразитування на посередницьких операціях. До цього, на операціях з валютою зростає фінансовий компрадорський капітал. Величезні грошові суми, що акумулює фінансова мафія вкладаються в експортно-імпорتنі операції. Торговців компрадорів умовно можна поділити на "легальних" і суто кримінальних. До перших відносяться номенклатурні "спецекспортери", що отримали від апарату особливі права і привілеї. В цілому ж практично неможливо провести хоч би в абстракції межу між компрадорським і кримінальним бізнесом. Його представники ні в якому разі не пов'язують своє майбутнє з пограбованою ними Україною, з її економічним і культурним піднесенням...

Сьогодні стає дедалі очевидним, що соціальна структура українського суспільства набуває стресогенного фактора для тих, хто не зміг ефективно адаптуватися в нових умовах. Порушення вчорашньої, хай і штучно створеної, соціальної рівності в життєзабезпеченні переважної більшості населення, нагромадження багатства на одному полюсі і все більше зубожіння на другому призвели до соціальної напруженості в суспільстві, агресивності багатьох груп населення, посилили протистояння між більшістю збіднілого народу та прошарками надбагатих людей. Причому в силовому полі соціального конфлікту перебувають держава і громадянин, виробник і споживач, підприємницький авангард і знедолені, бізнесмени і військовослужбовці, вчителі і лікарі, студенти і пенсіонери, партії та політичні об'єднання. Особливу зону соціального конфлікту утворюють різні релігійні конфесії, етнічні групи.

Соціально-політичне протистояння та масова суспільна психологія загального невдоволення створюють живильне середовище для таких явищ як перманентні страйки, тривалі економічні кризи, нехтування інтересами освіти, культури та охорони здоров'я, втрата національних цінностей та ідеалів, діяльність екстремістських організацій та ін., – що зумовлює нестабільність в суспільстві. І все це на фоні паралічу влади та вражаючої безвідповідальності посадових осіб, розгулу, злочинності та корупції"²³¹⁶.

Одна із причин такого становища полягає в тому, що на початку свого незалежного існування український народ не сформував світоглядних основ та не досяг стану самоідентичності, адекватної сучасним цивілізаційним викликам, оскільки саме ідентичність народу та його світоглядні установки мають поєднати український народ під прапором певної національної ідеї, спрямованої на досягнення розквіту Української держави в цілому, а отже, розквіту всіх верств її населення, оскільки, як свідчить історія людства, держава багата через багатство її підданих. Ця думка добре ілюструється орієнтальною мудрістю, яка говорить, що "коли в державі є Дао, соромно бути бідним, а коли ж в державі немає Дао, – соромно бути багатим". Чи, як писав А. Сміт, "великі народи ніколи не бідніють від марнотратства приватних осіб, але вони бідніють від марнотратства своїх урядів".

²³¹³ Носарева Л. Заробити, проїсти – і знову на заробітки / Л. Носарева // Дзеркало тижня. – 2002. – 20-26 квіт. – С. 7.

²³¹⁴ Народне господарство в 1991 р. Статистичний збірник. – К., 1992. – С. 43; Статистичний щорічник України за 2001 р. – К., 2002. – С. 346; Населення (1990-2007рр.) [Електронний ресурс] / Державний комітет статистики України. 14.03.2008 р. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.

²³¹⁵ Алпатов В. О. О социальной структуре постсоветского общества // Диалог. – 1995. – № 2. – С. 63.

²³¹⁶ Борисюк С. Л. Динаміка соціальної структури українського суспільства в сучасних умовах. – Дис... канд. філос. наук. – Київ, 1998. – С. 125, 132–133.

Відповідно до нової нелінійної наукової парадигми пізнання світу, яка виявляє риси діалектичного підходу до аналізу дійсності, не тільки буття зумовлює свідомість, але й свідомість здатна зумовлювати буття, коли ідеї можуть поставати, і постають матеріальною силою.

Слід сказати, що "маятник української невизначеності коливається в небезпечній площині межичасся, де соціальний простір і час вочевидь zdeформовані. Вичерпуючи рештки життєвих сил, країна розривається між суперечливими й несумісними тенденціями, нагадуючи корабель, у якого вийшли з ладу засоби управління. Ні рульове коліно (система соціального управління), ні гвинт (економіка) не дають можливості відшукати правильний шлях... В Україні доби межичасся zdeформована загальна система світовідчуття, розгубленість і дезорієнтованість масової свідомості сягнули загрозливих меж"²³¹⁷.

Побудова ефективних національного світогляду та ідеології базується на усвідомленні як глибинних особливостей існування українського етносу, так і певних фундаментальних закономірностей становлення і буття будь-якого соціуму. Зупинимося на останньому. Поговоримо про **загальні соціально-економічні закономірності становлення соціального устрою**, що перебуває у так званому перехідному стані.

Одна з прописних істин економічної теорії полягає в тому, що соціально-економічний розвиток держав підкоряється хвильовому принципу, тобто фіксує підйоми і спади у зміні відповідних соціально-економічних параметрів²³¹⁸.

Можна говорити про два полярні стани співтовариств (і взагалі будь-якої живої системи): відкритий, хаотичний (економічний, або капіталістичний) і закритий, стагнаційний (політичний, або соціалістичний), що послідовно змінюють один одного. Перехід від одного соціально-економічного стану до іншого супроводжується переходом через "точку біфуркації", яку можна назвати періодом безчасся.

Тоталітарно-ізоляційний, закритий стан (подібно до натурального господарства або тоталітарної держави) є початковим етапом економічного розвитку будь-якої країни. Цей стан має певні характеристики – протекціонізм та планове регулювання економіки. Так, на початкових етапах промислового становлення Англія, США, Японія використовували політику протекціонізму: уряд регулював рівень заробітної плати, умови праці, тарифи, котрі захищали сільське господарство та промисловість. Встановлювалася заборона на експорт обладнання й еміграцію кваліфікованої робочої сили.

Стан ізоляції рано чи пізно неминуче замінюється станом відкритості, коли країна починає процвітати, а її протекціоністські бар'єри знищуються. Люди починають більше працювати, а країна переходить у дискретний, атомарний стан вільної конкуренції, до анархії, економічного "хаосу", що виступає, як учить синергетика, найважливішим чинником економічної рівноваги. Однак, згодом продуктивна і робоча активність поступово падає разом із насиченням базових потреб людей, які починають менше працювати і більше споживати. Наступне падіння економічної активності примушує людей відкладати гроші на "завтрашній день". Настає період стагнації, економічна тенденція розвитку держави починає витіснятися політичною.

Якщо говорити про стан стагнації, то її рушійними силами є бюрократизація політичного й економічного життя, бажання створити деякі переважні умови для тих чи інших господарських організацій, обмеження конкуренції та монополізм. Стагнація йде слідом за падінням темпів економічного росту, коли промисловий лідер відходить на другорядні позиції. Це призводить до росту інфляції, національної ізоляції, протекціонізму, економічного націоналізму, котрий йде на зміну міжнародної кооперації. Коли ж країна починає програвати в економічній конкуренції і при цьому має достатню економічну міць, вона може розв'язати війну зі своїми економічними суперниками.

У стані стагнації, припинення економічного росту багаті країни перестають розвиватися, оскільки в них спостерігається орієнтація на споживання, а посилення тенденції до споживання призводить до розвитку сфери послуг, спостерігається ніби процес "деіндустріалізації".

Таким чином, разом із збільшенням багатства, держава починає втрачати активність і прагне зберегти зайняті позиції. З метою збереження робочих місць і зниження конкуренції на внутрішньому ринку вона вдається до протекціоністських бар'єрів. Однак, подібна тенденція бумерангом вражає цю державу, оскільки після стану економічної стабілізації, який підтримується на основі конкуренції і ринкового "хаосу" (що примушує людей багато працювати і багато виготовляти), має місце зміна цього стану, коли інтенсивність праці та темпи економічного росту починають падати. Тут на перше місце виходить бажання безпеки, спостерігається нахил до політики (юриспруденції, бюрократизації). При цьому запановує політична (соціальна) тенденція розвитку суспільства, яка орієнтується на забезпечення соціальної справедливості, законності, влади, у той час як економічна тенденція орієнтується на підвищення ефективності виробництва, на його оптимізацію.

²³¹⁷ Михальченко М., Самчук З. Україна доби межичасся. Блиск та убозтво куртизанів. – Дрогобич: Відродження, 1998. – С. 3-5.

²³¹⁸ Вознюк О. В., Тичина О. Р. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу. – Житомир: Волинь, 1998. – С. 34-46.

Як бачимо, економічні і політичні цілі не збігаються, тобто, можна говорити про економічну (праву) і політичну (ліву) тенденції розвитку суспільства.

Потрібно сказати, що економічне мислення політиків сфокусовано в основному на періоді між виборами, однак діяльність, що орієнтується на прискорення темпів економічного росту і підвищення продуктивності праці, часто вимагає більш тривалих термінів для її реалізації, що посилює тоталітарним режимам.

Подібна диспозиція соціально-економічних сил відбивається на політичних тенденціях суспільного розвитку. Можна говорити про праві (економічні), ліві (політичні) сили і центристів. Праві характеризуються прагненням до соціальної асиметрії, соціально-політичного “хаосу”, їх гаслом є “свобода для кожного”, тобто стан соціальної дискретності. Ліві ж, навпаки, прагнуть до соціальної симетрії, спаяності, ізольованості, їхнє гасло – “справедливість для всіх”. Центристи інтегрують позиції правих і лівих. Прототипом правих, лівих і центристів можуть слугувати три мети Великої Французької революції – свобода, рівність, братерство. Остання мета характеризує центристів, які прагнуть примирити принципи свободи і рівності, тому що саме на основі братерства (споріднення) досягається соціальний баланс прагнень до свободи і рівності всіх членів суспільства. Це ілюструється первіснообщинною, родовою суспільно-економічною формацією – “бідним (злидненим) комунізмом”.

Отже, становлення будь-якої держави починається з ізольованого, тоталітарного, політичного, соціалістичного, “лівого” стану, що цементує співтовариство на основі певних ідеалів (монархія, націоналізм, комунізм і ін.), котрі відповідають соціально-економічному рівню розвитку цієї держави. Далі тоталітарне суспільство неминує розпадається, у ньому запановують капіталістичні тенденції розвитку, і воно переходить до відкритого, економічного, капіталістичного “правого” типу суспільного устрою. Однак, цей відкритий динамічний стан рано чи пізно опиняється в стагнації і політизується, перетворюючись на соціалістичне суспільство закритого типу зі збереженням деяких атрибутів відкритості (прикладом може слугувати суспільний устрій центристського типу Швеції). Далі знову виявляється тенденція до стану відкритості даного суспільства і воно “напіввідкривається”, інтегруючись до союзу подібних співтовариств – “Сполучені Штати Європи”, виявляючи глобалістську тенденцію.

Тобто, наш час характеризується спрямованістю до нового рівня економічної інтеграції, коли провідні економічні країни шукають шлях до досягнення цілісного стану, котрий зможе забезпечити економічне зростання і рівновагу всіх держав. При цьому абсолютна міжнародна економічна інтеграція (необхідність у якій усе більше усвідомлюється широким колом економістів та політиків), яка спрямована до цілісної економічної структури планети за принципом “спільної долі”, припускає, що країна з порівняно низьким економічним рівнем розвитку (наприклад, така як Україна) має всі шанси знайти для себе економічну нішу в міжнародній економічній системі, оскільки вона може займатися тим, що більшість розвинених країн вважають для себе не вигідним.

Які ж висновки можна зробити з усього викладеного вище? Україна прагне якомога швидше увійти до стану відкритого капіталістичного суспільства, не маючи для цього відповідних соціально-політичних умов. Після розпаду соціалістичної (радянської) імперії Україна виділилася в самостійну державу, котра практично не має історичного досвіду незалежності. Інакше кажучи, Україна в плані державотворення почала з нуля. Для неї було б цілком природним почати сходження до економічного процвітання з витокового тоталітарного стану й планової економіки, панування протекціоністських бар’єрів. Приватизація та капіталізація українського суспільства, його прямування до вільного ринку (принцип “свобода для кожного”) призвели до розгортання стану відкритості, що поставило Україну в нерівні стосунки з відкритим західним суспільством, обіцяючи їй участь їхнього сировинного приросту. Все це сприяло руйнуванню української національної економіки закритого типу²³¹⁹.

Як приклад, наведемо міркування Є. І. Ходаківського про одну із причин економічної катастрофи України. У 1998 році було прийняте рішення про акциз на горілчані вироби, що призупинив діяльність державних спиртово-горілчаних підприємств і призвів до зменшення більш як на 1/4 податкових надходжень до доходної частини бюджету. Як наслідок спостерігалось падіння у фінансову кризу і зменшення під кінець року розміру заробітної плати працівникам бюджетної сфери майже у 2 рази. Протягом цього періоду, під час осінньо-польових робіт, відбулося еквівалентне до існуючих стандартів і розміру попиту підняття цін на паливно-мастильні матеріали. Тотальна неплатоспроможність сільськогосподарських підприємств, що з цього виплила, не дозволила їм засіяти та зорати під урожай наступного року близько половини площ ріллі. А це, у свою чергу, призвело до колосальних витрат наявної та потенційної енергії та розладу національної макроекономіки.

Спостерігався курс на швидку лібералізацію й сепаратизацію, причому без якої більш-менш чітко розробленої концепції для проведення економічних реформ і відповідної системи нових законів, заподіяв такі основні негативні наслідки, про які пише В. Лутай:

²³¹⁹ Возна Л. Ю., Вознюк О. В., Грабар І. Г. Синергетика економічних феноменів // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. Економічні науки. – 2002. – № 22 – С. 194–206.

1. Розрив існуючих раніше зв'язків між економічними суб'єктами неминуче привів до загального падіння економіки. Так, за даними Західних аналітиків, приблизно 60% такого падіння в Україні було зумовлено розривом міжреспубліканських зв'язків.

2. Неконкурентноздатність більшості наших підприємств призвела до значного збільшення імпорту дуже багатьох товарів, а тим самим і до подальшого падіння нашого виробництва.

3. Ті чиновники і "червоні директори" (починаючи з голів колгоспів), що раніше розпоряджалися підлеглими їм організаціями в основному в рамках існуючих законів, партійно-державного контролю, одержали небачену раніше владу.

4. Надзвичайна складність процесів реформування своїх підприємств у конкурентноздатні стала причиною того, що ця влада стала використовуватися в основному для збагачення самих керівників і близьких до них людей свого клану.

5. Збільшення податків з підприємств, що стало необхідним в умовах різкого падіння економіки, призвело до швидкого росту "тіньової" економіки, що ішла від сплати податків.

6. Необхідність створення "даху" для успішного досягнення своїх кланових цілей обумовила корумпований союз представників тіньової економіки з владою.

7. Найважливішу роль у ході цих "реформ" стали відігравати економічні олігархи, особливо мультимільйонери. Вони одержали величезну владу не тільки в економіці, але й у політичному житті країни, стали контролювати найважливіші, найбільш прибуткові сектори економіки, значну частину імпортно-експортної торгівлі, а також більшість наших ЗМІ. Причому в цьому Україна в останні роки сильно обігнала і Росію, де політична влада олігархів значно обмежена. Тому актуальною є боротьба з олігархічним капіталом, що нерідко стає корумповано-монополістичним.

8. Найбільш серйозним політичним недоліком сучасної України є недовіра більшості народів до всіх галузей влади. Цей феномен має як свої історичні корені, так і зумовлений досить повільними темпами становлення цивільного суспільства, контролю народу за діяльністю уряду, чиновників, тобто відсутністю багатьох необхідних атрибутів відкритого суспільства.

9. Можна говорити про головне соціальне протиріччя в Україні і Росії, яке є небаченим, принаймні, у західних країнах, – загострення відносин між представниками правих і лівих сил, насамперед партіями, що стоять на позиціях ліберального капіталізму і соціалізму. Ці крайності як капіталістичного лібералізму, так і лівого соціалізму (комунізму), що у багатьох країнах уже давно переборені, на жаль, у нас дотепер сильно утрудняють розробку нашої особливої моделі реформування економіки, переходу її до ринкових відносин, досягнення згоди в нашому суспільстві, взаєморозуміння між основними його групами, розробку нашої загальної об'єднуючої української ідеї.

10. З однобічним радикалізмом у прагненні правих і лівих ідеологій в Україні тісно пов'язана і подібна ситуація вирішення проблеми співвідношення української і російської мов. Це виявляється, з одного боку, у прагненні найшвидшого витиснення російської мови, узагалі культури, як ворожих українській культурі, використанню для цього примусово-недемократичних методів, що не враховують вільного вибору російськомовного населення, яке складає майже половину населення України, з іншого боку – вимоги надання російській мові, поряд з українською, статусу другої державної, що порушує нашу Конституцію²³²⁰.

Порятунок України, як вважають деякі дослідники, полягає зараз у сильній владі центру (наприклад, президентській), тенденція розвитку якої нині і спостерігається на тлі негативних соціальних процесів (що проявляється, наприклад у такому сучасному феномені, як "адмінресурс"). Однак, сильна влада на початку кристалізації самостійної держави може бути реалізована лише на базі планового регулювання соціально-економічного життя суспільства, що є сумнівним на ґрунті процесу тотальної приватизації.

До чого призводить така приватизація, можна дізнатися з офіційних інформаційних джерел: як писала В. Семенюк, бувша Голова *Спеціальної контрольної комісії Верховної Ради України з питань приватизації*, найбільшим прорахунком було те, що приватизацію розпочато за відсутності програми стратегічного розвитку держави, планів структурної перебудови промисловості. При цьому не було визначено ні критеріїв ні системних підходів щодо доцільності приватизації, зокрема, тих підприємств, які мають стратегічне значення для економіки та безпеки держави, не прогнозовано можливих наслідків такої приватизації. А результатом цього стала загроза втрати економічної незалежності держави. Аналіз даних, що характеризують кількість державних підприємств та обсяги промислового виробництва на підприємствах державної власності базових галузей промисловості показує, що внаслідок приватизації держава фактично втратила контроль за виробництвом у переважній більшості базових галузей промисловості та сфер діяльності, окрім видобування енергетичних матеріалів²³²¹.

Прихильників тотальної приватизації варто застерегти, що коли підготовлений проект Програми приватизації буде прийнято, то Україна скоро матиме меншу частку державного майна, ніж Німеччина або Франція.

Доводиться з сумом констатувати, що приватизація стратегічно важливих об'єктів іноземними (в першу чергу, російськими) інвесторами здійснюється за демпінговими цінами. Не дивлячись на те, що

²³²⁰ Лутай В. С. Синергетическая парадигма як філософсько-методологічна основа рішення головних проблем XXI століття // Практична філософія. – 2003. – № 1 (7). – С. 31–32.

²³²¹ Зірка Надії. – 9 (391), 7 березня 2003. – С. 5.

загальна сума прямих інвестицій в Україну з Росії не перевищує 500 млн. дол. США, її представники контролюють цілі галузі промисловості в Україні. Це означає, що ми поступаємося власністю на користь іншої держави. Не одержуючи ніякої компенсації від переходу власності на такі об'єкти до представників іншої країни.

Одним а прикладів може слугувати продаж Миколаївського глиноземного заводу, який розглядається як один із найбільш успішних проектів приватизації державного майна за усі 10 років здійснення цього процесу. А чого досягла Україна внаслідок такої трансакції? Вона втратила найбільшого в Європі виробника сировини для алюмінієвої промисловості – підприємство-монополіста і значну частину потенційних доходів як для вітчизняного товаровиробника, так і для держави в цілому.

Не можна не відзначити "заслуги" інших державних органів в процесах роздержавлення майна: державної податкової адміністрації та структурного підрозділу Міністерства юстиції "Укрспец'юсту". "Подвиги" "Укрспец'юсту" відомі всій країні. Продаж "Укрспец'юстом" 5 теплових електростанцій ВАТ "Донбасенерго" за 207 млн. грн. при залишковій балансовій вартості 1 млрд. 071 млн. грн. або пакету акцій ВАТ "Росава" за 4,2 млн. грн. при номінальній вартості 102,7 млн. грн. коментарів не потребує.

У цілому маємо унікальну історичну ситуацію, коли дві полярні тенденції суспільного розвитку – до відкритості і закритості – співіснують у рамках однієї держави. За таких умов можливі три варіанти подальшого розвитку України: розвиток шляхами **відкритого, закритого і "нейтрального"** (напівзакритого, центристського) суспільства. Останній суспільний устрій **центристського типу** повинен сполучати сильну владу центру із сильною периферією, коли планова економіка держави ґрунтується на економічній самостійності її суб'єктів. Саме до такого вищого типу державного устрою міг перейти СРСР, якби сполучив сильну владу метрополії із самодіяльністю периферії. Можна сказати, що саме центристський тип суспільного ладу найбільш адекватно відповідає ситуації, що склалася в Україні, оскільки в нашому суспільстві "дискредитовані як соціалізм, так і ринкові відносини"²³²², коли ні права, ані ліва тенденції розвитку людства не можуть знайти повну актуалізацію на ґрунті Української держави.

Тим більше, що "в Україні перехреснюються цінності як східної, так і західної цивілізацій. Однак ні східні інтерпретації взаємин громадянина й держави ("людина — гвинтик державного організму"), ні некритичне прийняття деяких опорних точок західного антропоцентризму ("абсолютний і неподільний пріоритет прав громадянина") нині для українського суспільства є неприйнятними"²³²³.

Однак, воцаріння центристського типу суспільного устрою в Україні зараз дуже проблематично, тому що воно ускладнюється негативними моментами відкритого суспільства (один із найбільш серйозних – корупція), котрі на Заході нейтралізуються позитивними моментами відкритого суспільства (один із яких – сильний "середній" клас), розвинути який Україна ще не встигла.

5.8.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

...українознавство завжди поставало наукою та енергією етики і естетики, любові і добротворчості, боротьби за волю і гармонійність світосприйняття й почуттів та інтелекту, національного й загальнолюдського, а тому й поставало синтезом знань всіх граней сутності та еволюції України й Світового українства, бачених в цілісності генетичного кода, життєвих доріг і долі, у здійсненні визначеної Природою історичної місії.

П. Кононенко ("Українознавство", 2005)

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації у світі та Україні дозволяє дійти висновку, що нині Україна у своєму історичному русі зіштовхнулася з цивілізаційним викликом, який виявляє альтернативні вектори її розвитку чи у напрямі перетворення на ресурсну територію для розвинених країн світу, чи у напрямі розвитку власної держави та збагачення джерел народної мудрості, відродження національного духу, здатного забезпечити адекватну національну самоідентичність українського народу, пошуки якої посилюються за складних умов історичних лихоліть, коли, як вважається, "українська національна культура за 350 років колоніального існування в рамках Російської (включаючи й радянський період) імперії зазнала значно більших втрат, ніж за часів татаро-монгольської навали"²³²⁴.

У зазначеному контексті критичної значущості набуває інтенсифікація процесів соціально-економічної та культурно-політичної глобалізації, що призводить до розмивання мовних і релігійних спільнот, руйнуванню національної самобутності держав і націй. На противагу зазначеній тенденції у світі виявляється полярна тенденція, що посилюється у тих країнах, які зіштовхнулися з небезпекою втратити національну ідентичність та її історичну неперервність. Ця тенденція актуалізує нову історичну ситуацію, коли культурна самобутність переживає певний ренесанс – поширюються новітні оригінальні трактування національних способів економічної і соціальної самоорганізації, релігійно-

²³²² Дзюба В. И., Степанов А. П. Восхождение к гуманизму. – К., 1997. – С. 7.

²³²³ Михальченко М., Самчук З. Україна доби межичасся. Близь та убогство куртизанів. – Дрогобич: Відродження, 1998. – С. 269.

²³²⁴ Філософія. Курс лекцій. Навч. посібник. – К.: Либідь, 1994. – С. 567.

міфологічних практик, народного творчого самовираження, відтворення історичних артефактів, традицій, мови, освіти, культури взагалі, нове прочитання національних символів та історичного минулого.

Зазначене сприяє поширенню нової хвилі історіографічних досліджень, наукових розвідок автентичних історичних джерел українського соціуму, що супроводжується реабілітацією історичної спадщини великих постатей української державності і культури (В. Антоновича, М. Грушевського, І. Огієнка, Д. Донцова, М. Драгоманова, Б. Кістяківського, І. Крип'якевича, М. Костомарова та ін.) та сприяє поверненню в Україну історичних та етнографічних праць науковців української діаспори (О. Субтельного, Д. Дорошенка, І. Лисяка-Рудницького, Н. Полонської-Василенко, О. Оглобліна та ін.), часописів *"Сучасність"*, *"Український історик"* та ін.

Зазначені дослідження історичного минулого та історичного сьогодення України створили умови для інтенсивної розробки нових історичних тем²³²⁵.

Відновлюється та поглиблюється академічне українознавство (М. Максимович, П. Куліш, М. Шашкович, П. Житецький, П. Юркевич, М. Драгоманов, П. Чубинський, Ф. Вовк, Д. Яворницький, В. Хвойко до І. Франка, М. Грушевський, М. Міхновський, С. Єфремов, В. Вернадський, М. Туган-Барановський, В. Винниченко та ін.).

Неабиякої актуальності набувають історичні дослідження, спрямовані на поглиблення розуміння історичної траєкторії українського народу, його історичної спадщини (Л. Баженов, В. Баран, І. Войцехівська, Л. Дубровіна, О. Іваницька, П. Кононенко, М. Кордон, С. Міщук, С. Падалка, М. Слободяник, Г. Стародубець, В. Трофимович, В. Шандра, Г. Швецова-Водка, О. Швидак, А. Шевчук, І. Ярмашик та ін.). У цьому контексті великої значущості мають як загальноісторичні дослідження (М. Грушевського, М. Драгоманова, Б. Кістяківського, М. Костомарова, Ю. Марахова, П. Куліша, І. Огієнка, І. Рибалко, О. Субтельного, П. Чубинського та ін.), так і дослідження етнонаціональних відносин (В. Антоновича, М. Аркаса, Л. Заштовта, Д. Бовуа, О. Гонтара, М. Іванова, Т. Єременко, О. Войналович, Г. Стронського та ін.), етносоціологічних аспектів розвитку етносів у поліетнічних організаціях (Ю. Бромлея, Б. Євтуха, Я. Липського, П. Еберхардта та ін.).

Збагачується та змінюється теоретико-методологічне підґрунтя дослідження історії, зокрема й української (Ю. Алексєєв, В. Головка, П. Добров, С. Жук, Л. Зашкільняк, С. Кульчицький, І. Мартинюк, Г. Мишечкіна, Ю. Павленко, В. Потульницький, О. Реєнт, Л. Таран, Ю. Теміров, О. Удод, Н. Яковенко та ін.).

Збільшується кількість публікацій з проблем теорії та методології історії (В. Космина, С. Жук, В. Масненко, Л. Зашкільняк, Т. Герасимчук, В. Ващенко та ін.).

При цьому визнається, що вивчення історичних феноменів сучасності слід проводити комплексним чином, залучаючи крім суто історичної науки інші предметні галузі наукового пізнання (Г. Бондаренко, О. Борисова, Л. Бородкін, В. Бранський, С. Водотика, Л. Грінін, В. Моргун та ін.).

Відтак, можна говорити, що історична дійсність постає цілісною сутністю, котра, як відомо, інтегрована у сьогодення і диференціація минулого і теперішнього – це достатньо умовна теоретична

²³²⁵ Аркас М. Історія України-Русі / М. Аркас. – К.: Вища школа, 1990. – 456 с.; Братко-Кутинський О. Феномен України / О. Братко-Кутинський. – К., 1996. – 304 с.; Історія України: Нове бачення. У 2 т. / Під ред. Смоля В.А. – К.: Україна, 1996. – Т.2. – 494 с.; Аркас М. Історія України-Русі / М. Аркас. – К.: Вища школа, 1990. – 456 с.; Бондаренко Г. В. Історичне пізнання: питання теорії і практики: Навч. посіб. для студ. іст. ф-тів / Г. В. Бондаренко. – Луцьк: Вежа, 1998. – 220 с.; 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; Братко-Кутинський О. Феномен України / О. Братко-Кутинський. – К., 1996. – 304 с.; Вознюк О. Онтологічний аспект дослідження духовності українського народу / О. Вознюк, І. Грабар, О. Тичина // Духовність українства: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир: Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1998. – С. 15-17; Вознюк О.В. Історико-соціетальні засади духовності українського народу та його сучасна цивілізаційна роль // Волинські історичні записки: Збірник наукових праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Т.6. – С. 75-92.; Грушевський М. С. Історія України / М. С. Грушевський. – К.: Либідь, 1992. – 228 с.; Драгоманов М.П. Чудацькі думки про українську національну справу / Вибране / М. П. Драгоманов. – К., 1991. – 461 с.; Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.; Етнонаціональна історія України в документах і матеріалах (Відп. ред. Сохань П.С. – Вип. 1. – К., 1997. – 167 с.; Зякун А. І. Навчальна література з історії кінця 80-90-их рр. XX ст.: історіографічний аналіз / А. І. Зякун. – Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2011. – 156 с.; Каныгин Ю.М. Путь ариев / Ю.М. Каныгин. – Киев: Україна, 1995. – 256 с.; Костомаров М. І. Книги буття Українського народу // Керило-Методіївське товариство. У 3-х томах / М. І. Костомаров. – К.: Вид. АН України, 1990. – Т. 1. – С. 256–280.; Крип'якевич І. П. Історія України / Відп. ред. Шевченко, Якимович / І. П. Крип'якевич. – Львів: Світ, 1990. – 550 с.; Крушинський В. Ю. Історія України. Події. Факти. Дати / В. Ю. Крушинський, Г. А. Левенеч. – К.: Зодіак, 1993. – 176 с.; Кульчицький О. Світовідчуження українця / О. Кульчицький // Українська душа. – К., 1992. – С. 48–66.; Кульчицький С. В. З історії української державності / С. В. Кульчицький, М. Т. Настюк, Б. Й. Тишик. – Львів, 1992. – 256 с.; Лисяк-Рудницький І. П. Нариси з історії нової України / І. П. Лисяк-Рудницький. – Львів, 1991. – 101 с.; Лисяк-Рудницький І. Роль України в новітній історії / І. П. Лисяк-Рудницький // Історія філософії України. Хрестоматія. – К., 1993. – 604 с.; Малик Я. Історія української державності / Я. Малик, Б. Вол, В. Чуприна. – Львів, 1995. – 344 с.; Моргун В. А. Суспільно-політичні проблеми розбудови громадянського суспільства в незалежній Україні: історичний аспект / В. А. Моргун. – Донецьк: Донецький нац. ун-т, 2003. – 432 с.; Петров Віктор. Походження українського народу / Віктор Петров. – К., 1992. – 256 с.; Полонська-Василенко Н. Історія України / Н. Полонська-Василенко. – К.: Либідь, 1992. – 606 с.; Потульницький В. А. Україна і всесвітня історія. Історіософія світової та української історії XVII-XX століть / В. А. Потульницький. – К.: Либідь, 2002. – 480 с.; Прицак О. Що таке Історія України / О. Прицак // Слово час. – 1991. – № 1. – С. 48–60.; Феденко П. Вплив історії на український народний характер / П. Феденко // Науковий Збірник Вільного Університету у Празі. – Прага, 1942. – Т. 3. – С. 375–385.; Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП Фенікс, 1992. – 168 с.; Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів. – Мюнхен, 1993. – С. 164–166; Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник "Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938.– С. 16–18.

процедура. Загалом, відмітимо деякі важливі сучасні **наукові підходи** в галузі сучасної історичної науки²³²⁶.

1. Парадигмальний підхід реалізує дослідження парадигматичного знання в історичній науці, розглядаючи історію та сторічні події під кутом зору тих або інших наукових парадигм та визначаючи зв'язок історизму з домінуючим типом світогляду (О. Борисова, Г. Бондаренко, В. Лутай та ін.).

2. Ірраціонально-міфологічний підхід розглядає історичний процес у контексті аналізу його сакральної мотивації та вивчення ірраціонального шару його історичної свідомості (О. Борисова).

3. Цивілізаційний підхід визначає зв'язок історизму з домінуючим типом культури (О. Борисова, Л. Грінін, В. Моргун та ін.). При цьому цивілізації можуть розглядатися, як пишуть Ю. Алексєєв, Н. Кравченко та Ю. Павленко у статті "Теоретичні засади курсу історії слов'янських народів в українській вищій школі" (1993), як "окремі надетнічні соціокультурні цінності, пов'язані з відповідними ціннісно-орієнтаційними системами, як правило, зафіксованими у відповідній конфесійній системі".

4. Еволюційно-синергетичний підхід визначає механізми історичного розвитку соціумів (Л. Бородин, В. Бранский та ін.).

5. Культурно-антропологічний підхід визначає соціальні, тобто психологічні, риси соціумів (О. Донченко, О. Толочко, Н. Яковенко та ін.). У 1992 році група київських істориків на чолі з Н. Яковенко і О. Толочком розпочали видання наукового збірника "Mediaevalia Ucrainica: ментальність та історія ідей", який закладав основи культурно-антропологічного підходу, відповідно до якого вивчення історії має враховувати мотиви поведінки людей на рівні особистості, мікрогрупи, соціальної верстви, стану, що дозволяє відтворювати формування складного ланцюга свідомісних явищ – від уявлень до ідей, а від них – до стереотипів. Відтак, "Психіка будь-якого суб'єкта (людина, група, соціум) має елементом своєї структури трансперсональні конструкти, які є глибинними мотиваційними орієнтаціями цього суб'єкта"²³²⁷.

6. Модерністський підхід виявляє відмову деяких дослідників від описовості та ідеологічної залежності від "національної ідеї", що спрямовує розгляд історичного минулого України з модерністських позицій, аналізуючи у взаємозалежності політичні, економічні, культурні процеси, що відбувалися у суспільстві (цей підхід розвивють деякі вчені Інституту історії України НАН України, Дніпропетровського і Львівського університетів, Національного університету "Києво-Могилянська академія" та ін.).

7. Соціокультурний підхід (у напрямі якого плідно працював відомий український філософ і культуролог Ю. Павленко), відповідно до якого розуміння соціокультурного розвитку людства передбачає необхідність виходити принаймні з трьох методологічних засад: з ідей стадійності, полілінійності та цивілізаційної унікальності розвитку людства²³²⁸.

Відмітимо, що сучасна доба займає особливе місце в історії людства, оскільки ніколи раніше час розвитку людського суспільства не був так "згущений", так прискорений, як нині. Безпрецедентний за масштабом, глибиною та темпом процес розвитку сучасного світу сприяє створенню унікальної історичної ситуації, коли, – писав С. Цвейг, – "як на вістрі громовідводу накопичується вся атмосферна електрика, найкоротший проміжок часу вміщає в собі велику кількість подій".

Аналіз історичних праць та соціокультурної ситуації в Україні дозволяє дійти висновку, що нині створюється унікальна ситуація, коли *кордони між історичним минулим та теперішнім розпорошуються, коли історичне минуле нації стає її сьогоденням та виступає важливою детермінантою соціально-економічних процесів*. Відтак, актуалізується новий діалектичний виток

²³²⁶ 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.; Борисова О.В. Проблеми економічного положення сучасної України / О. В. Борисова // Ракурс. – Луганськ. – 1998. – 29 лютого. – С. 4; Борисова О.В. Парадигмальний підхід у дослідженні проблем духовності / О. В. Борисова // Духовність українства: Зб. наук. пр. – Вип. 7 / Ред. кол. Ю.М.Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 2004. – С. 26 – 31.; Борисова О.В. Генеза наукової парадигми історичного процесу в середні віки (V–XV ст.): Монографія / О. В. Борисова. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 456 с. ; Борисова О.В. Деякі аспекти етимології, антології і генези методології історичного пізнання / О. В. Борисова // Історичні записки : Збірник наукових праць. Вип. 19. Ч.1. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В.Дала, 2008. – С. 22 – 29.; Борисова О.В. Методологія історичного пізнання: генеза головних наукових підходів / О. В. Борисова // Історія науки і техніки: Матеріали методологічного семінару. – Луганськ: СЛУ ім. В.Дала. – 2008. – С. 11 – 17.; Бородин Л. І. Синергетика и история: моделирование исторических процессов / Л. И. Бородин // История и Математика: анализ и моделирование социально-исторических процессов / Ред. С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев. – М.: КомКнига, 2007. – С. 8–48.; Бранский В.П. Социальная синергетика и теория наций. Основы этнологической акмеологии / В. П. Бранский. – СПб.: СПбАА, 2000. – 107 с.; Зашкільняк Л. О. Методологія історії від давнини до сучасності / Л. О. Зашкільняк. – Львів: Місіонер, 1999. – 224 с.; Українська історіографія на зламі XX і XXI століть: здобутки і проблеми / Колективна монографія за редакцією Леоніда Зашкільняка. – Львів: Львівський національний університет імені І. Франка, 2004. – 406 с.; Сахаров А.М. Методологія історії та історіографія. – М.: Изд-во Московського університету, 1981. – 216 с.; Мишечкіна Г.В. Навчальна література з вітчизняної історії: нові підходи, методологічні новації, характерні риси та особливості (90-ті рр. XX – поч. XXI ст.) // Схід. – 2008. - № 3 (87). – С. 108 – 111; Кульчицький С.В. Комбінований методологічний підхід до осмислення історичного процесу та його практичні застосування // Вища освіта України. – 2003. - № 4. – С. 21–24; Алексєєв Ю.М. До питання про методологію сучасних історичних досліджень // Всеукраїнська науково-методична конференція «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи». – К.: ВЦ «Київський університет», 2000. – С. 328–334; Яковенко Н.М. До питання про методологію вивчення історії України // генеза. – 1996. – № 1 (4). – С. 118 – 121.

²³²⁷ Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44.

²³²⁸ Павленко Ю. В. Історія світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 360 с.

історичного розвитку українського соціуму, коли країна повертається до своїх сакральних ідеологічних "глибин", але на новому історичному рівні розвитку.

Цей висновок узгоджується із загальними циклічними закономірностями розвитку як діалектичної та системної сутності. При цьому, вивчення розвитку як такого постає важливим методологічним знаряддям з'ясування проблемних аспектів історичного минулого і сьогодення, коли узагальнений аналіз системно-синергетичного принципу розвитку постає методологічним підґрунтям аналізу будь-яких онтологічних та гносеологічних сутностей²³²⁹, на основі чого можна говорити про теорію глобального еволюціонізму²³³⁰ та концептуалізувати універсальну парадигму розвитку. Вона виявляє узагальнену модель еволюції, яка полягає у процесі порушення симетричного стану цілісності предметів та явищ у їх розвитку і, врешті-решт, поновлення цієї цілісності на вищому еволюційному виткові²³³¹.

Зазначений універсальний принцип розвитку будь-якого явища знаходить вираження в синергетиці у вигляді моделі руху системи від стану ієрархізації до деієрархізації з подальшим циклічним чергуванням зазначених станів. При цьому, цей розвиток регулюється певними аттракторами як еволюційними цілями, на які орієнтується розгортання процесів розвитку системи²³³².

Ми вважаємо, що історичний розвиток українського народу являє собою найбільш виразний вияв зазначеної синергетичної схеми, оскільки цей процес виявляє три етапи руху українського етносу від його становлення та стану інтегрованої цілісності (що супроводжується формування своєрідної соціальної психіки українського народу) до стану соціумної дезінтеграції (коли український народ все ж не втрачає своєї ідентичності), а він нього – до поновлення системної цілісності етносу, що позначається на створенні (поновленні) єдиної держави, розпорошені частини якої повертаються до своїх сакральних історичних джерел та настає час "збирання каміння".

Зазначена історична траєкторія може вважатися повним циклом розвитку світових етносів, серед яких небагато таких, які пройшли через зазначені діалектичні етапи (серед них, наприклад, польський та єврейський соціуми).

Комплексний історичний аналіз українського етносу (який проводиться з метою з'ясування перспектив його подальшого історичного розвитку), на наш погляд, слід здійснювати не тільки з позиції еволюційно-синергетичного підходу, що розглядається, але й за допомогою аналізу *соціальної психіки українського народу*, залучаючи історико-антропологічний підхід: оскільки кожен етнос, подібно до людини, володіє певним менталітетом та певною "душею" чи психічною організацією (так званою "соціальною психікою"²³³³), то можна говорити про духовність як найбільш глибинну "сакральну" характеристику етносів та виразника суми їх ідеологічно-світоглядних поглядів, що у контексті *сакральної мотивації історичного процесу* постають системотвірним чинником кристалізації соціально-політичного устрою соціумів та багато в чому визначають їх історичну траєкторію.

5.8.3. ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНОСТІ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ФЕНОМЕНУ

*Суспільство не спроможне самоорганізуватись, якщо в людей нема спільних ідей.
Дітмар Штюдemann*

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 цілісності, синергії, взаємозв'язку, взаємодії, опосередкування одного іншим, відображуючи фундаментальний вимір буття – цілісність.*

²³²⁹ Як пише В. Лутай, "на сучасному етапі розвитку суспільства створення все більш складних упорядкованих систем ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизованими формами в усіх видах людської діяльності": 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 : 36. наук. пр. / За ред. В.П.Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 100.

²³³⁰ Тимонин Ю.А. Ксениалогическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. /Ред. кол. Ю.М. Білодід та ін. / Ю.А. Тимонин. – Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139–142.

²³³¹ Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

²³³² Бородин Л. И. Синергетика и история: моделирование исторических процессов / Л. И. Бородин // История и Математика: анализ и моделирование социально-исторических процессов / Ред. С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев. – М.: КомКнига, 2007. – С. 8–48.; Бранский В.П. Социальная синергетика и теория наций. Основы этнологической акмеологии / В. П. Бранский. – СПб.: СПбАА, 2000. – 107 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

²³³³ Донченко Е. А. Социетальная психика / Е. А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.

Виникає запитання, чим є цілісність? Її Аналіз доцільно проводити у контексті всезагальної пояснювальної моделі дійсності, яка набуває колосальної гносеологічної цінності в контексті концептуального поля, де світ розглядається у вигляді тріадної схеми: як суб'єкт і об'єкт (щось внутрішнє і зовнішнє, іманентне і трансцендентне, людина і світ, "Я" і не-"Я") і межа між ними. У гештальтпсихології це тріадне членування виступає у вигляді схеми: "Я", "не-Я" та "межа" між ними. Внаслідок того, що межа має парадоксально-багатозначний зміст (тому, що принципово неможливо сказати, кому вона належить: суб'єкту, об'єкту, їм обом одночасно, або ні першому ані другому²³³⁴, суб'єкт-об'єктні відношення також парадоксальні, оскільки з позиції вищесказаного суб'єкт й об'єкт, з одного боку, *являють собою єдиний нерозривний комплекс* (якщо межа належить їм обом), а з іншого, – вони *постають як контрарні, окремі сутності*, якщо межа належить або одному з них, або є чимось самостійним.

Саме у сфері межі, відносини між суб'єктом та об'єктом репрезентують феномен цілісності, тому що тут ці відносини постають когнітивно рівноправними аспектами дійсності. Річ у тім, що у сфері межі відносини між суб'єктом та об'єктом виявляють *чотири можливих когнітивно рівноправних формально-логічних "переваги" залежно від того, кому належить межа*: 1) або об'єкт є первинною реальністю (коли межа належить об'єкту); 2) або суб'єкт (коли межа належить суб'єкту); 3) ні суб'єкт, ані об'єкт (коли межа не належить жодному з них); 4) і суб'єкт, і об'єкт (коли межа належить їм обом). У буддизмі та індійській логіці ця логічна схема втілена в діалектичній установці, котра має назву "чотири альтернативи"²³³⁵, що відповідають чотирьом рівням осягнення буття, а також виражають чотири можливі логічні координатії між будь-якими протилежностями.

Отже, межа (а в більш загальному розумінні – будь-яке граничне явище) є категорією, що відображає цілісність, зв'язок, взаємини, що складає річ з елементів²³³⁶. 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 особливність на одноманітній місцевості приваблює живих істот, коли життя роїться головним чином на границі трьох середовищ – океану, суші та атмосфери²³³⁷. Межа ("середина") може розумітися як перехрещення функцій, як місце, де "накопичується структура"²³³⁸, як те, що поєднує минуле з майбутнім. Тобто межа в плані динаміки 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.

Суть межі можна проілюструвати й думкою М. М. Бахтіна, який писав, що людина ніколи не збігається із собою, а істинне життя особистості здійснюється як би у точці цього незбігу. Як писав А. Камю в книзі *"Бунтуюча людина"*, митець виконується саме в цьому постійному мандруванні між собою та іншими, на півдорозі від краси, без якої не може обійтись, до людського суспільства, з якого не в силах вирватися.

Можна говорити й про феномен соціального *маргіналізму* як стану індивідів, що перебувають на межі двох різних конфліктуючих укладів, способів життя, культур, рас. Маргінальність тут може розумітися не лише як соціальний феномен, але й феномен науковий – як джерело руху до нового, коли можна зазначити, що "абсолютна більшість нового, геніального, відкритого в науці та технології, культурі тощо, спочатку виглядала як ересь, як щось незвичне, ненормальне, відхилене, тобто маргінальне"²³³⁹.

Межа має діалектичний суперечливий характер. В ній буття кінцевого об'єкта як би зштовхується з його небуттям. Через її існування небуття кінцевого виявляється невід'ємною умовою його буття²³⁴⁰. Тобто тут буття та небуття "стикаються", через що ми маємо "парадокси межі", які "полягають в тім, що "поблизу" межі має місце своєрідне "спотворення" кінцевого об'єкта, коли визначеність об'єкта на межі його буття немов би "вироджується", через що виникають труднощі в опису "граничних ситуацій"²³⁴¹.

Гранична ситуація як парадоксальна сутність фіксується в контексті поняття "еволюційної середини", чи "перехідної сходинки" від одної якості до іншої²³⁴², яку Аристотель, Гегель та інші філософи називали "середнім терміном" по відношенню до понять, що фіксують витоковий та завершальний якісний стан об'єкта, розвиток якого аналізується. У філософській літературі відношення таких "напівпротилежностей" називають контрмедіальним на відміну від контрарного відношення, яке відображає "повну" полярну симетричну протилежність речей та процесів (наприклад, рух та спокій, світло та темрява), та на відміну від контрадикторного (темне – нетемне, тобто не світле).

²³³⁴ Лосев А. Ф. Типы отрицания / А. Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 149-170.

²³³⁵ Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – С. 234.

²³³⁶ Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уемов. – М.: Изд АН СССР, 1963. – 184 с.

²³³⁷ Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: Знание, 1990. – С. 71.

²³³⁸ Петров М. К. Самосознание и научное творчество / М. К. Петров. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – С. 47.

²³³⁹ Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир, 1997. – С. 177-178.

²³⁴⁰ Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – С. 39-40.

²³⁴¹ Кармин А. С. Познание бесконечного. – С. 39-40.

²³⁴² Андреев И. Л. Происхождение человека и общества / И. Л. Андреев. – М.: Мысль, 1988. – С. 281-296.

Межа має парадоксальний зміст через те, що в ній минуле трансформується у майбутнє, тобто тут об'єкта, що змінюється в результаті розвитку, вже немає як старого, і ще немає як нового. Тут маємо *парадокс розвитку (виникнення, або телеологічний парадокс)*, котрий полягає в тому, що якщо щось нове виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є "радикально" новим у повному змісті 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 нього²³⁴³.

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. На протязі віків це призводить до формування генетичної своєрідності етносів і відмінностей між їх генофондами"²³⁴⁴. Як показав Л.М. Гумільов, вісі пасіонарних поштовхів дають імпульс розвитку тих чи інших глобальних соціальних процесів. Ці вісі проходять через стики ландшафтів і, як наслідок, через угруповання людей, що займаються різними видами господарської діяльності. Відтак, явище "перехідної сходинки" актуальне в теорії антропосіогенезу²³⁴⁵.

У синергетиці, науці про відкриті системи та закономірності їх розвитку, межа виявляється в так званій "точці біфуркації" розвитку системи, де остання докорінним чином трансформується. У екзистенціалізмі як філософському напрямі "граничній ситуації" між життям і смертю (що співвідноситься з такими культурологічними феноменами, як ініціація, посвячення, водохрещення і т. ін.) надається вирішальне значення в процесі прозріння людиною своєї сутності.

Феномен границі відіграє фундаментальну роль у побудові ідеологічних основ релігійної свідомості. Достатньо сказати, що слово "релігія" етимологічно походить від поняття "зв'язок", що встановлюється між двома неспівмірними і принципово взаємовиключаючими безоднями – Небом та Землею. Ісус Христос в християнстві парадоксальним чином поєднує ці безодні, як Він поєднує в одному лиці "неподільно та незлічально" і дві протилежні природи – тваринну і божественну. Він тут постає Адамом, що співвідноситься з Адамом Кадмоном кабалістичної містики, котрий розглядається як "первісний Адам", духовна людська сутність, першообраз творіння і з'єднувальна ланка між нескінченністю Бога та кінцевими речами, що Їм створені. Ісус Христос тут виявляє гранично-біфуркаційну природу (виражаючи суть парадоксу розвитку) і тому, що поєднує два протилежних принципи буття – життя та смерть.

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, цілісності, тотальності всіх проявів існування матерії. *Важливо зазначити, що духовність як єдність протилежностей – це гранична категорія.*

Стан духовності як дещо принципово цілісне, граничне і тому парадоксальне передбачає наявність певних соціальних рис соціумів та окремих людей, їх відповідну поведінку та світогляд, які характеризуються відкритістю, миротворчістю, нейтральністю, спонтанністю, самодостатністю, непередбаченістю, парадоксальним синтезом протилежних рис та якостей, здатністю виходити за межі зовнішньої доцільності, 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 (за А. Маслоу) людина до рівноваги та одночасно до розвитку.

Отже, духовність як синтез протилежностей, як Істина (яку С. Церетелі називав "єдністю протилежностей"²³⁴⁶), як граничне явище є одночасно первісним витоком онто- та філогенетичної еволюції, і її підсумком; тим, з чого починається рух, і також тим, чим він закінчується. Це, також й те, що є діалектичним ґрунтом руху, що здійснюється завдяки взаємодії протилежностей, котрі постійно "нівелюються", виявляючи "нейтральний елемент" – духовність – "алмазне буття Абсолюту"²³⁴⁷.

²³⁴³ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

²³⁴⁴ Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю. Г. Рычков // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 168.

²³⁴⁵ Ефимов Ю. И. Философские проблемы теории антропосоциогенеза / Ю. И. Ефимов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1981. – С. 64-71, 114-152.

²³⁴⁶ Церетели С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

²³⁴⁷ Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования / В. П. Казначеев, Е. А. Спирин. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.

5.8.4. СОЦІЕТАЛЬНІ РИСИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ ТА ЙОГО ДУХОВНІСТЬ

Народ український... займає поспіль без жодної перерви величезну суцільну територію... Незважаючи на різні політичні умовини життя, народ український зумів зберегти свою національну вдачу, свій характер, свої нахили, свій артистичний смак на цілому просторі своєї великої території так, що у всіх мистецьких проявах, які найліпше характеризують душу народу, він скрізь виказує свою одноцільність

В. Щербаківський

Найвидатніші науковці сучасності І. Пригожин, Б.Мандельброт, С. Смейл і Хенон виявили, що на межі між конфліктами протилежних сил знаходиться не народження хаотичних структур, як вважалося раніше, а відбувається спонтанне виникнення самоорганізації порядку вищого рівня

В. Тихоплав, Т. Тихоплав ("Гармонія хаосу або фрактальна реальність", 2003, с. 69)

Якщо говорити про український народ, то його можна охарактеризувати як найбільш виразного носія духовності, оскільки український етнос – принципово граничний народ, який деякою мірою поєднував та поєднає Євразійський Схід та Захід, Європейський Південь та Північ як в геополітичному, так і в релігійно-культурологічному відношенні.

Останнє знаходить певне підтвердження, оскільки, як довели дослідження геологічних особливостей України, вона є геологічним центром Європи²³⁴⁸, що виявляється вагомим геополітичним чинником, зв'язок якого з геолого-ландшафтним аспектом існування країн отримав певний розвиток ще в 20-30-х роках ХХ сторіччя, коли М. Трубецької, П. Савицький, Георгій (Джордж) Вернадський розвинули наукову спадщину М. Данилевського, К. Леонтьєва, зокрема, **подолали європоцентризм**, звернули увагу на ландшафт як чинник історичного процесу.

Цікавим є також і 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 юдаїзм та іслам.

Відтак, 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 природнокліматичних умов та культур"²³⁴⁹.

При цьому, проміжний стан України реалізується також і на рівне кліматичних особливостей її центральної частини, де виявляється континентальний клімат, проміжний між тропічним та арктичним.

Саме тому Україна являє собою характерну **загадку культурно-історичної ідентичності**²³⁵⁰, оскільки вона протягом своєї історії завжди знаходилась на лінії протистояння різних державно-політичних сил. Території Київської Русі, Галицько-Волинської, Гетьманської держав, сучасної України – різні, а сама територія України не один раз була розділена між різними державами. Так у 20-ті роки ХХ 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"²³⁵¹. Подібна "розірваність" України стосується й етнічного складу українського народу, про що писав І. Лисяк-Рудницький у "Нарисах з історії нової України"²³⁵².

Граничність України втілюється у її назві, яка виражає ідею краю²³⁵³. Цікаво, що у словнику В. Даля "край" трактується як початок і кінець, тобто має граничну, "біфуркаційну" природу. Навіть тенденція говорити "на Україні" (замість "в Україні") певним чином підтверджує зазначений вище висновок.

"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..."²³⁵⁴

Тут можна навести й роздуми І. Огієнка щодо феномену окремішності устрою української православної церкви, що зумовлюється, на його думку, серединним географічним становищем України між Сходом і Заходом і, відповідно, формуванням своєрідного менталітету, який поєднував надзвичайну любов до свободи з глибокою релігійністю, прагненням до демократизму не лише у політичній, а й у духовній площині²³⁵⁵.

²³⁴⁸ Гергель О. Україна – геологічний центр Європи. І цей факт доведено вітчизняними геологами / О. Гергель // Освіта. – 2–9 квітня. – 2003. – № 16 (5033). – С. 2.

²³⁴⁹ Село мов писанка. Путівник із зеленого туризму. – Київ. 2001. – С. 4.

²³⁵⁰ Кизима В.В. Тоталлогія (філософія оновлення) / В.В. Кизима. – К.: ПАПАНА, 2005. – С. 143-144.

²³⁵¹ Полонська-Василенко Н. Історія України / Н. Полонська-Василенко. – К.: Либідь, 1992. – С. 133.

²³⁵² Лисяк-Рудницький І. П. Нариси з історії нової України / І. П. Лисяк-Рудницький. – Львів, 1991. – 101 с.

²³⁵³ Гайда Ф. Как произошло слово "украинцы" / Ф. Гайда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16707, 01.08.2011.

²³⁵⁴ Прицак О. Що таке Історія України / О. Прицак // Слово час. – 1991. – № 1. – С. 59.

²³⁵⁵ Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Історично-релігійна монографія / І. Огієнко. – Вінніпег, 1965. – 424 с.

"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"²³⁵⁶. Протягом усієї української історії, на його думку, ми спостерігаємо наявність західних і східних типів, устроїв та породжених ними людських вдач.

О. Поліщук показала, що "українське суспільство в силу свого суспільно-політичного розвитку та географічного розташування є лімітрофним", коли "перехрестя географічного й ментального вимірів робить Україну чутливою до сприйняття постмодерного світу як за збігом у часовому просторі, так і за характером змін, що породжені на теренах самої української культури". При цьому авторка виявила, що "на формування ціннісної системи суспільства впливає не лише суспільно-історичний етап, а також лімітрофне становище держави, що породжує біполярність українського суспільства у політичному розвитку й призводить до суспільної кризи, що негативно відбивається на особистості, яка не може себе реалізувати і не бачить сенсу своєї діяльності у нестабільній державі"²³⁵⁷.

У цілому, як зазначають дослідники, виявлено серйозну проблему "невизначеності українського суспільства", яка зумовлюється **лімітрофним розташуванням України**, яке реалізує проміжне становище або стан держави. Україна є лімітрофом у декількох вимірах:

- в **геополітичному** – Україна знаходиться між ЄС і Росією;

- в **економічному** – між країнами з ринковою, соціально орієнтованою економікою Заходу та економікою Росії, що тільки розвивається;

- у **духовно-моральному** – між тоталітарним ідеологічним минулим і невиразним правовим майбутнім, складові якого (громадянське суспільство, правова держава) мало хто собі уявляє через відсутність належної інформаційної кампанії²³⁵⁸.

- у **ціннісному**, оскільки Україна знаходиться між східною та західною цивілізаціями і тут перехрещуються цінності як східної, так і західної цивілізацій²³⁵⁹.

- у **глобально-цивілізаційному**, коли, як зазначає С. Хантінгтон, Європа закінчується на берегах Дніпра, а далі починається Азія²³⁶⁰.

Тому "Країна, дві частини якої належать до різних цивілізацій, приречена існувати в стані латентного конфлікту щодо вибору зовнішньополітичного вектора... Західна Україна голосує за кандидатів і партії із прозахідною політикою, а Східна Україна – за партії з відкрито проросійським вектором, зазначеним в їх передвиборних програмах", тому України "це окреме самотнє цивілізаційне утворення, неповторний синтез соціокультурних, етнонаціональних, релігійних, технологічних та інших особливостей, притаманних великій групі людей, об'єднаних спільністю духовних цінностей, історичних доль і геополітичних домагань... наша держава знаходиться на перехресті трьох великих цивілізаційних просторів – західноєвропейського, євразійського, ісламського – і в українському суспільстві очевидні розходження й навіть протистояння щодо відповідних культурно-цивілізаційних орієнтацій. Звідси, належність України до периферійних зон декількох цивілізацій дозволяє визначити її приналежність до розколотих цивілізацій... У таких країнах, як наша, великі групи належать до різних цивілізацій, між якими постійно існує протиборство між ними: кожна намагається використати країну як політичний інструмент та зробити свою мову, релігію і символи державними. Окрім того, сили відштовхування розколюють ці країни на частини та притягують до цивілізаційних магнітів інших суспільств"²³⁶¹.

У зв'язку з цим І. Крупницьким висловлюється така думка: "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 своєму синтезі Заходу і Сходу деякі важливі, навіть основні риси західної ментальності. Тому можна, і навіть слід, говорити про призначення України бути Заходом на Сході"²³⁶². Тим більше, що 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 граничному біфуркаційному стані.

Відтак, можна дійти висновку про **інтегруючу роль українського етносу** як "психоісторичного мосту" між Заходом і Сходом, Північчю і Півднем, про що пише В. Моргун, який вважає, що український народ характеризується переважно "сенсорно-колективістським", синтетичним, правопівкульовим

²³⁵⁶ Окіншевич Л. Між Заходом і Сходом / Л. Окіншевич // Розбудова держава. – 1997. – №. 7-8. – С. 110.

²³⁵⁷ Поліщук О. С. Система цінностей у лімітрофному суспільстві // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 61. – 2012. – С. 10-18.

²³⁵⁸ Михальченко М. Українська регіональна цивілізація / М. Михальченко // Політичний менеджмент : Український науковий журнал. – 2003. – № 1. – С. 19–28.

²³⁵⁹ Рябін Є. Стан лімітрофності [Електронний ресурс] / Є. Рябін // Зовнішні справи. – 2009. – № 6. – Режим доступу : <http://uaforeignaffairs.com/archive.html>.

²³⁶⁰ Хантінгтон С. Столкновение цивилизаций / Самуель Хантінгтон. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2003. – 603 с.

²³⁶¹ Поліщук О. С. Система цінностей у лімітрофному суспільстві

²³⁶² Цит за: Окіншевич Л. Між Заходом і Сходом / Л. Окіншевич // Розбудова держава. – 1997. – №. 7-8. – С. 104.

Висновок про граничність українського етносу та його інтегруючу роль 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”²³⁶⁴. 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”²³⁶⁵.

Відтак, аналіз особливостей українського етносу, його соціетальних рис свідчать про те, що він як граничний феномен є найбільш виразним втіленням духовності як гранично-парадоксального феномену, оскільки в українській психіці Бог розчинений в усій природі²³⁶⁶. 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 Богу²³⁶⁷. Миролюбність, традиціоналізм, толерантність²³⁶⁸ також характеризують українців як носіїв духовності, що постає гранично-парадоксальним феноменом та характеризується екзистенційністю – розчинністю у соціо-космопланетарному оточенні.

Потреба в самоактуалізації, прихильність до свого “Я”²³⁶⁹ свідчать про розвинений комплекс екзистенційності – який реалізується в людини 24 години на добу і який впливає з індивідуалізму українців, – якості, що, як свідчать історіографічні дослідження, котрі ми знаходимо практично в усій етнопсихологічній літературі (у М. Костомарова, Ю. Липа, Д. Виконської, В. Липинського, М. Донцова, Я. Яреми, М. Шлемкевича, П. Гнатенка та ін.²³⁷⁰), притаманна українській ментальності, що кристалізувалася, як пише Я. Ярема²³⁷¹, за умов нескінченних історичних “лихоліть”, які не припиняються і в новітній історії України: Чернобильська катастрофа є найбільшою техногенною аварією планети Земля за осяжний історичний період.

Слід зауважити, що лихоліття підстерігають саме граничні народи, які актуалізують своє буття на перехресті “простору та часу”, що призводить до постійної фізичної та психічної напруги протягом віків²³⁷². Це призвело до формування відчуття пасивності, коли український етнос сприймав себе як об’єкт, а не суб’єкт історії²³⁷³.

У зв’язку з цим надзвичайно важливим є констатація того наукового факту, що критичні життєві обставини створюють сприятливі умови для формування **особистісної** та **етнонаціональної (колективної) ідентичності** як важливого чинника розвитку самосвідомості людини та етносу, що, у свою чергу, постає наріжною умовою для кристалізації “Я” людини (“автентичного Я”, за А. Смітом) як неповторної та унікальної й ідентичної тільки самій собі сутності²³⁷⁴.

²³⁶³ Моргун В. А. Суспільно-політичні проблеми розбудови громадянського суспільства в незалежній Україні: історичний аспект / В. А. Моргун. – Донецьк: Донецький нац. ун-т, 2003. – 432 с.

²³⁶⁴ Бичко А. К. Класична доба української філософії / А. К. Бичко // Філософія. Курс лекцій. – К: Либідь, 1994. – С. 230-252.

²³⁶⁵ Бичко А. К. Класична доба української філософії. – С. 230-252.

²³⁶⁶ Петров Віктор. Походження українського народу / Віктор Петров. – К., 1992. – 256 с.

²³⁶⁷ Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: Ескіз української міфології / І. Нечуй-Левицький. – К.: “Обереги”, 1992. – 88 с.

²³⁶⁸ Бичко А. К. Класична доба української філософії / А. К. Бичко // Філософія. Курс лекцій. – К: Либідь, 1994. – С. 65.; Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів. – Мюнхен, 1993. – С. 164-166; Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник “Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938. – С. 16-18.

²³⁶⁹ Костомаров М. І. Книги буття Українського народу // Керило-Мефодіївське товариство. У 3-х томах / М. І. Костомаров. – К.: Вид. АН України, 1990. – Т. 1. – С. 256-280.

²³⁷⁰ Гнатенко П. І. Національний характер / П. І. Гнатенко. – Днепропетровськ, 1992. – 213 с.; Костомаров М. І. Книги буття Українського народу // Керило-Мефодіївське товариство. У 3-х томах / М. І. Костомаров. – К.: Вид. АН України, 1990. – Т. 1. – С. 256-280.; Липа Ю. Призначення України / Ю. Липа. – Львів: Просвіта 1992. – 270 с.; 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.; Липинський В. Листи до Братів-Хліборобів (писані в 1919-1926 рр.) / В. Липинський. – Нью-Йорк, 1954. – С. 423-449.; Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К., 1992. – С. 3-36.; Шлемкевич М. Душа і пісня / М. Шлемкевич // Українська душа. – К 1996. – С. 108-112.; Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП Фенікс, 1992. – 168 с.; Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник “Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938. – С. 16-18.

²³⁷¹ Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема // Збірник “Перший український педагогічний конгрес 1935 р. – Львів, 1938. – С. 16-18.

²³⁷² Феденко П. Вплив історії на український народний характер / П. Феденко // Науковий Збірник Вільного Університету у Празі. – Прага, 1942. – Т. 3. – С. 375-385.

²³⁷³ Бичко А. К. Класична доба української філософії / А. К. Бичко // Філософія. Курс лекцій. – К: Либідь, 1994. – С. 101.

²³⁷⁴ Кононенко П. П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.; Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.; Ананьїн В. О. Етнонаціональний чинник безпеки сучасного поліетнічного суспільства (соціально-філософський аналіз): автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Ананьїн Валерій Опанасович; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 1998. – 30 с.; Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 112-123. Проблеми етнонаціонального розвитку та національної ідентичності

Річ у тім, що головним соціально-психологічним механізмом формування ідентичності постає процедура порівняння, співвіднесення людини зі своїм соціоприродним оточенням, створення певної референтної групи, ідеальних взірців для наслідування. І чим більш проблемним та критичним для людини та етносу постає це оточення, тим більш виразним та сформованим є особистісна та національна ідентичність. Роки історичних лихоліть, безсумнівно, наклали свій особливий відбиток на ідентичність українців, які через це характеризуються найбільш розвинутою соціальною ідентичністю.

Відтак, ми вважаємо, що саме критичні умови існування етносу постають головним чинником етнонаціональної ідентичності та визначають решту ідентифікаційних чинників, серед яких П. Кононенко у параграфі "Україна – ментальність, доля" з його підручника "Українознавство" виокремлює такі:



Тут можна говорити про **подвійну (граничну) ідентичність українського етносу**, який розпорошений на дві тенденції – галицьку до євроінтеграції та східноукраїнську до Росії²³⁷⁵.

Зазначимо, що духовність як єдність протилежностей проявляється в тому, що в українській національній душі поєднуються протилежні якості – ліричність та сентиментальність згашують природну прагматичність та занепокоєність, що відіграє роль своєрідного психоделіка²³⁷⁶. "Геніальний примітивізм", інфантізм, нездатність включитися в умови зрілого віку²³⁷⁷ характеризують прагнення українського етносу до безпосереднього існування за екзистенційним принципом "тут і зараз", що характерно для дитини. Ця якість притаманна також і жінці, що, як свідчить соціальна психологія, характеризується "симетричною" поведінкою, та пасивним світосприйняттям: український народ, як пише О. Донченко у книзі "Соціетальна психіка", деякі дослідники відносять саме до жіночих націй²³⁷⁸.

Таким чином, типовими рисами українського національного характеру можна вважати демократичність, волелюбство, емоційність, що виявляється у музичності, наближеності українців до природи, культі жінки і родини, релігійності, толерантності до інших народів, працелюбстві, гостинності тощо²³⁷⁹.

Наведені роздуми про ментальність українського народу свідчать про його подвійно-парадоксальну сутність та високорозвинену духовність, котра найбільш повно реалізується у структурі соціетальної психіки народу України та постає найбільш виразним утіленням категорії цілісності, що актуалізується як специфічна сутність головним чином саме як граничне (парадоксальне) явище.

Гранично-подвійну, парадоксальну природу українського етносу можна проілюструвати за допомогою одного з елементів державної символіки (зрозуміло, що саме вона, як виразник сакрально-іrrраціонального, глибинного шару ментальності народу, може претендувати на найбільш концентроване відображення духовних рис будь-якого етносу), а саме, жовто-блакитного прапора. Кольорове виконання прапора досить унікальне, оскільки мало де у світі зустрічається зіткнення двох протилежних і полярних у хроматичному відношенні кольорів – холодного блакитного і гарячого жовтого. До сакрально-іrrраціонального 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 Україна...".

Гранична природа України відображається й у тому факті, що здавна вона сприймалася не як

висвітлювалися в дослідженнях В. Бабакова, В. Балушка, А. Герасимчука, Б. Глотова, П. Гнатенка, М. Дністрянського, О. Донченко, О. Забужко, М. Козловця, А. Колодій, П. Кононенка, І. Кресіної, О. Лісничука, В. Лісового, Л. Нагорної, М. Обушного, О. Полішук, Ю. Романенка, Т. Рудницької, Ю. Сауха, Б. Харахаша, В. Храмової та ін.

²³⁷⁵ Дегтярєв А. Украинский национализм: «галичанство» против русскости // <http://rusmirzp.com/2012/12/26/category/society/8108>

²³⁷⁶ Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП Фенікс, 1992. – С. 107.

²³⁷⁷ Шлемкевич М. Душа і пісня / М. Шлемкевич // Українська душа. – К. 1996. – С. 109.

²³⁷⁸ Донченко Е. А. Социетальная психика / Е. А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.; Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа. – К., 1992. – С. 66–97.

²³⁷⁹ Корнев М.Н. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – Підручник. – К., 1995. – С. 34-58.

інтра-, а як екстротериторіальна сутність. Нагадаємо, що практично всі державні утвори (території) нашої планети сприймаються як обмежені інтратериторіальні сутності, що у мові закріплюється у відповідній граматичній формі, наприклад: "**у США**", "**в Англії**". На відміну від цього Україна як територія завжди сприймалася як необмежена сутність – "на Україні", про що засвідчує "*Заповіт*" Т.Г. Шевченка:

*Як умру, то поховайте
Мене на могилі
Серед степу широкого
На Вкраїні милій...*

Отже, як пише П. Кононенко у підручнику "*Українознавство*" (параграф "*Україна – ментальність, доля*"), можна говорити про доведений **феномен расово-етнічного універсалізму українців**, який "пояснюється й особливістю природного місця України – її геоцентричним розташуванням. На терені України взаємодія племен була особливо інтенсивною... Багатство етнонаціональних асиміляцій та схрещень збагачувало зумовлюваний природою як біопсихічний, так і духовний універсалізм українців: вони органічно поєднують риси динарської й остійської рас; як стійкість, миролюбність хлібороба, так і суворість, войовничість людей степу, княжого дружинника та запорожця, січового стрільця чи воїна УПА; і так само: як палахкий, космополітичний темперамент представників півдня та карпатського краю, так і розважний, індивідуалістично заглиблений, насторожений щодо зовнішнього світу темперамент людей північно-східних країв; емоційність з раціоналізмом, нахил як до мистецько-творчої, так і до інтелектуальної діяльності, до пізнання сутностей і земної, і небесної сфер. Сам клімат, природа, особливості фізичної й економічної географії зумовлюють кордоцентризм українця: він бачить їхнє безмежне багатство, осяйну красу, щедрість і лагідність, тому й сам хоче бути добрим. А його оцінки ґрунтуються як на етичних, так і естетичних критеріях... На цій основі формуються, а далі й формують його сутність мова, мистецтво, культура, ідеологія, освіта... Основа не лише пісень українців, а й усього їхнього мистецтва – симфонізм, яскраво виражена бароковість. І за ними також сутність самої природи, а відтак і характеру українця, його національної ідентичності".

Зазначене вище, на погляд П. Кононенка, пояснює факт, що на території України, яка у геополітичному контексті історично займала центральну позицію в Європі, було здійснено синтез релігії, філософії, мистецтва, освіти і науки, а також реалізовано **культ єдності Закону і Благодаті** – "основа життєдіяльності українців-русів, наслідком якої стає створення однієї з наймогутніших світових імперій – Київської Русі... Її і долю, і роль визначає всепланетарний рух: своєю могутністю й мудрістю вона репрезентує місію гегемона, генератора, посередника між Азією і Європою. Найавторитетніші держави – Візантія, Англія, Франція, Швеція, Німеччина, Польща, Болгарія вважають за честь спілкуватися з княжою Руссю навіть на рівні кривно-династичних зв'язків. Визначається центр рівноваги між "сходом" і "заходом", вододіл між рабством і абсолютизмом, гуманістичною вірою (освітою, наукою, культурою) й фанатизмом, імперськими й республіканськими ідеологіями та інституціями управління"²³⁸⁰.

Якщо духовність вважати "серцем" Всесвіту, що виражає його телеологічні функції, то українській духовності, очевидно, випала доля "генератора" духовного відродження нашої планети, що переживає духовну кризу. Саме такий висновок робить Ю.М. Канигін у книзі "*Шлях аріїв*"²³⁸¹. Як писав Ф. Нішце, "обдарованість слов'ян здавалася мені вищою, ніж обдарованість німців, я навіть думав, що німці увійшли до ряду обдарованих націй лише завдяки сильній домішці слов'янської крові" (див.: праці з "реконструкції історії" та "нової хронології" Г. Носовського та А. Фоменка²³⁸²).

Виникає питання про головну особливість країни, яка постає духовним генератором континенту чи взагалі всієї планети, оскільки 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 або 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 християнства²³⁸³. А Тойнбі вважав, що релігії відіграють інтегративну роль у контексті вищих цінностей людей²³⁸⁴.

При цьому рівень розвитку духовності прямо не корелює з політико-економічним рівнем 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. Тут можна говорити, що політично та економічно відсталі

²³⁸⁰ Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.

²³⁸¹ Канигін Ю.М. Путь ариев / Ю.М. Канигин. – Киев: Україна, 1995. – 256 с.

²³⁸² 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.; Носовский Г. В. Империя / Г. В. Носовский, А. Т. Фоменко. – М.: МГУ, 1996. – 756 с.

²³⁸³ Дьяконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Дьяконов. – М., 1994. – 400 с.

²³⁸⁴ Тойнби А. Дж. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.; Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. – М.-СПб., 1995. – 479 с.

держави як правило посідають передові позиції в сфері філософії та деяких інших галузях культури. Так, 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. Як наголошував Вівекананда, "духовні ідеали завжди з'являються людству від тих народів, яких топтали ногами..."²³⁸⁵, а О. Еріх писала, що "пафос історії спочиває не на тих, хто самовдоволений та ситий".

5.8.5. ТВОРЧІСТЬ ЯК ПАРАДОКСАЛЬНІСТЬ

Лише відродження історичної пам'яті й самоусвідомлення своєї космічної, національної й гуманістичної особовості та історичної місії формує Тараса Шевченка, а за ним і П. Куліша, М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, Лесю Українку, В. Винниченка, І. Огієнка, В. Вернадського, М. Заньковецьку, Л. Курбаса, П. Тичину, О. Довженка – тип універсальної особистості: з максимально розвиненим самопізнанням та усвідомленням, державницькою філософією й психікою, душевною глибиною й крицевою волею, науковим раціо й ніжним, добрим емоціо, гуманізмом, що понад усе ставить право, свободу та рівність кожної людини, нації і культури".

П. Кононенко ("Українознавство")

З точки зору психологічної науки парадоксальні риси духовності (які притаманні представникам українського соціуму) роблять людину "відкритою", синергійною системою, котрій притаманна спонтанна поведінка. Багато дослідників (наприклад А. Маслоу, Дж. Морено²³⁸⁶) 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"²³⁸⁷.

Творчість як здатність до синтезу понять та категорій досягається саме через наявність духовності, що має граничну, парадоксально-багатозначну природу. При цьому важливим є виділення певних характеристик творчої особистості: творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості; творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації; творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремих талантів людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні амбівалентні риси, що взаємно виключають одна одну.

Загалом, амбівалентність та парадоксальність людини та ентосу постають живильним ґрунтом та умовою творчості. П. Кононенко у підручнику "Українознавство" (параграф "Україна – ментальність, доля") так пише про амбівалентність українців, яка реалізується у двох протилежних і одночасно єдиних процесах – кристалізаційному та відцентрованому:

"З одного боку – розмивання структурованої тисячоліттями єдності, орієнтації на різні геоекономічні, політичні, ідеологічні, релігійно-культурні, мовні системи. При цьому спрацьовують і державницькі, й біопсихічні чинники, фактор незавершеності релігійного становлення русичів на автохтонній основі, піком якого стала доба Володимира Великого. Ця тенденція то загасатиме, то спалахуватиме упродовж віків, особливо в інтелігентських, церковно-ієрархічних, державно-управлінських сферах, «хитання» в яких обертатиметься для України найжорстокішими драмами. Мімікрія, відступництво, уніатство, зрадництво, хамелеонство, особове й національне самозречення, люмпенське владолобство стануть тяжкою духовною хворобою частини українців, раковою пухлиною їхньої ментальності. А відтак – і авторитету, реальної ролі та долі. Хто не має почуття власної гідності, не має підстав на повагу з боку інших. Ментальність потрібно не лише пізнавати, а й плекати, відстоювати, захищати.

А з іншого боку – послідовний, неспинний процес поглиблення, збагачення, виокремлення сутності та форм вияву гуманістично-духовного ядра української ментальності.

Ще княжа доба дала високі взірці історіософського, державного правового, релігійного, педагогічного, освітньо-наукового, мистецького самопізнання та самореалізації генія праукраїнців. Світ визнав той геній, а з тим – і їхнє право на історичну міжнародну місію"²³⁸⁸.

²³⁸⁵ Див.: Роллан Р. Жизнь Рамакришны. Жизнь Вивекананды / Р. Роллан. – Киев, 1991. – С. 292.; Братко-Кутинський О. Феномен України / О. Братко-Кутинський. – К., 1996. – 304 с.

²³⁸⁶ Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.; Moreno J. L. Die Grundlage der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft / J. L. Moreno. – Köln und Oplanden, 1967. – S. 445–449.

²³⁸⁷ Андреев Л.Г. Сюрреализм / Л.Г. Андреев. – М.: Высш. шк., 1972. – С. 11.

²³⁸⁸ Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.

5.8.6. УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ДУХОВНО-МЕНТАЛЬНА ОСНОВА СОЦІЕТАЛЬНИХ АСПЕКТІВ УКРАЇНСТВА

Саме мова послідовно, багатогранно, правдиво-патріотично відобразила буття і свідомість кількатисячолітньої історії українців, їхні прагнення й ідеали, піднесення і трагедії, отже, їхню ментальність, домінантою якої є повна самореалізація цього високоталановитого народу, історична місія якого — гармоніювати взаємовідносини поколінь, народів, культур континенту, утверджувати тип демократичної, правової держави, людини-гуманіста, світ без імперій і воєн, і світ довір'я, любові, краси, — визначена самою природою.

П. Кононенко ("Українознавство")

Перейдемо до аналізу історичного аспекту мови як важливого аспекту духовності народу²³⁸⁹. Мислення — є основним атрибутом людини як мислячої істоти. Те, наскільки добре людина володіє рідною мовою, визначає рівень її інтелектуального і духовного розвитку. В. Гумбольдт писав, 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 чинниками²³⁹⁰.

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). Можна припустити, що глибинне значення слова "щастя" у даному випадку пов'язане із ситуацією включення людини в щось ціле (сільську общину — *мір*), 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.

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.

У своєму історичному розвитку мова стала аналітичною, у той час як раніше вона поєднувала події через свою синтетичність, а слова мали багатозаровий, множинний зміст. Вони діяли багато в чому через конотацію — породження словом уявлення і почуттів через асоціації. Добір слів у природній мові відбиває становлення національного характеру, тип людських відносин і ставлення до світу. Так вислів українською мовою "у мене є собака" або "у мене є книга" на європейські мови буквально не перекладається. В українській мові категорія власності замінена категорією спільного буття, коли належність собаки хазяїну ми виражаємо дієсловом бути. Цей факт підтверджує общинну сутність українського народу.

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 нашоує 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).

²³⁸⁹ Вознюк О. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності / О. Вознюк, Д. Квеселевич, Л. Овандер // Збірник наукових праць / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. — Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1999. — С. 22–25.

²³⁹⁰ Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. — Дрогобич: Відродження, 1992. — С. 46.; Потебня А.А. Мысль и язык. — К.: Синто, 1993.; Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. — К.: Обереги, 1992.; Кульчицький О. Риси характерології українського народу // Енциклопедія українознавства. Т. 1-2, Мюнхен—Н-Й., 1942.; Забужко О. Мова і влада. — К.: Дніпро, 1990.; Войтович В. Українська міфологія. — К.: Либідь, 2002.; Кононенко П.П. Національна ідея, нація, націоналізм. — К.: Міленіум, 2005.; Лисяк-Рудницький І. Україна між Сходом і Заходом // Історичні есе. — К., 1994.; Липа Ю. Призначення України // Просвіта. — Львів, 1992.; Липа Ю. Провінція // Розбудова держави — Торонто, 1957.; Сніжко В.В. Нариси з психоетнічної екології України. — К., 2001.; Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. — Мюнхен-Тернопіль, 1992

Французький іменник *bonheur* є напівабрєвіатурою від виразу “*une bonne heure*” – “добра година”. Отже, поняття “щастя” у французькій мові пов’язувалося з якимось коротко проміжним моментом (у середньофранцузький 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 середньовисхіднонімецький період. 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.

Суттєво, що 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.

Якщо говорити про українську мову, то чимало дослідників (таких, як Ф. Міклошич, А. Шлейхер, О. Бодянский, П. Житетський, О. Потєбня та ін.) вважають, що вона бере свій початок зі спільнослов’янської мови. Крім того, є підстави говорити, як вважали вчені минулого століття (такі, як Е. Классен, А. Чертков, М. Красунський), що українська мова – одна з найперших індоєвропейських мов, а народ України є одним з старіших державних етносів (про це, зокрема, свідчить і аналіз швидкості мутацій генетичного матеріалу, вивчення якого у представників різних народів говорить про те, що район Трипілья є одним із центрів євразійської цивілізації). Відповідно, український народ у мовному та етнічному відношенні, у певному розумінні, був точкою (“біфуркації”), “вибух” якої призвів до появи слов’янських (а можливо й індоєвропейських) етносів та мов.

Біфуркаційний процес проявляє себе як принципово граничне явище, до якого ми відносимо український етнос, мова котрого також характеризується як гранична сутність. Річ в тім, що структура мови має п’ять головних рівнів – звук, склад, слово, словосполучення, речення. Звідси випливають п’ять головних типів мов, кожних з яких базується на одному з рівнів: ізолюючий, аглютинативний, флективний, інтрафлективний, інкорпуючий. Зрозуміло, що саме слово у структурі мови займає “граничну”, центральну позицію, і саме слово, у порівнянні з іншими “поверхами” мови, є максимально повним функціональним 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 відносяться слов’янські), 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), а також можуть вважатися найбільш довершеними мовами, які дозволяють гармонійно мислити, що, у свою чергу, дозволяє досягти найбільш адекватного розуміння себе та світу.

Треба відмітити, що українська мова є більш флективною, ніж російська. Із закінчень, що не мають відповідників у російській мові, можна назвати флексії кличного відмінка (напр.: мамо), майбутнього часу недоконального виду (напр., *читатиму*). В українській мові більше повнозначних (напр., *хлопець*) і менше зв’язкових (напр., *і, з*), ніж в російській, що свідчить про вищу ступінь синтетичності української мови.

У цілому в українській мові більше мотивованих слів (тобто слів, смисл яких можна з них вивести; їх тут 14,9 %), ніж в російській (13, 1%) чи в англійській (6,7%). Це приводить до того, що українська мова менш схильна до запозичень в іншомовній матеріальній, ніж названі тут мови і більш схильна до

калькування ніж вони. Тобто українська мова має тенденцію до збереження своїх мовних особливостей²³⁹¹.

У плані мотивації слів і тенденції до самозбереження *українська мова близька до прадавніх* (так званих "сакральних") мов (тібецької, санскриту, мов Північної Америки), що свідчить про те, що вона більш адекватно відображає світ, оскільки у древніх мовах, наприклад, вірно відображалась інтегральна єдність простору та часу, що знаходить відображення у новітніх напрямках розвитку сучасної науки – квантової фізики, де простір та час розуміються єдиним неподільним комплексом.

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 "**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. 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 будую 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. Тому Б. Уорф дійшов висновку, що первісна мова (мова Хопі) точніше відображала світ на відміну від індоєвропейських мов, які породжують хибну думку про уявну множинність, яка відсутня в об'єктивній дійсності²³⁹².

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 просторі²³⁹³.

Відсутність різких наголосів, уповільнений темп мовлення, передня артикуляція роблять українську мову співучою і ніжною, тому, за оцінками експертів, *українська мова належить до найбагатших та наймилозвучніших мов на землі*. Саме до таких її зараховано (разом із французькою та староперською) на Всесвітньому лінгвістичному конгресі в Парижі 1986 року.

Цікаво, що у часи Микити Хрущова була створена Державна комісія, метою якої було підвищення ефективності російської мови. Після деякої роботи комісія вийшла з пропозиціями, аналіз яких свідчив про те, що *підвищення ефективності російської мови можна досягти шляхом наближення її до української* (наприклад, рекомендувалось замінити подвоєні приголосні однією, писати букву "е", замість "я" у слові "заяц" та ін.).

Естетична привабливість української мови, легкість засвоєння фразеологічних одиниць у зв'язку з їх малокомпонентністю, переважно фонетичний принцип правопису та ін. створили сприятливий засновок для використання мови з метою інтернаціонального спілкування. Крім того, українська мова надзвичайно багата на лексичні елементи, тому що вона бік о бік існувала з російською протягом декількох століть, збагачувавшись при цьому словами, які вона запозичувала в російській мові. Таким чином, в українській мові багато слів російського походження. Тут, наприклад, існують багато паралельних понять, які позначають один і той же предмет (наприклад, *поїзд* і *потяг*). Згідно з теорією

²³⁹¹ Пономаренко Л. А. Основные характеристики украинского языка и перспективы его использования в роли международного / Л. А. Пономаренко // Прикладная лингвистика: Научно-методические материалы. – Житомир: ЖВУРЭ ПВО, 1992. – Вып. 5. – С. 117.

²³⁹² Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.

²³⁹³ Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

інформації таке положення надає лексичному матеріалу української мови величезну інформаційну вагу зі всіма когнітивними й світоглядними наслідками, що з цього випливають.

Важливо також відмітити, що українська мова серед інших індоєвропейських мов є найбільш наближеною до пра-мови індоєвропейського ареалу – санскриту. Д. Кандиба в книзі *“Таємна влада гіпнозу”* пише про велике призначення Росії: “Древні містики, та й дані сучасних археологічних розкопок підтверджують, що прабатьківщина древніх русів є найбільш древнім на Землі місцем появи розумної людини. Сучасні дані археологічних розкопок і сотні скелетів, знайдених на землі нашої прабатьківщини, різко і катастрофічно змінюють уявлення вчених про історію становлення цивілізації Землі. Стають зрозумілими багато явищ науки і знання, що з’явилися як би нізвідки. Стає неспростовно ясным, що староруська мова була прамовою всього людства і саме від неї пішли всі головні сучасні і забуті мови, у тому числі санскрит. Росіяни вчені-містики нагадують, що ще 60–70 тисяч років тому наші предки підтверджували, що мовою майбутньої світової цивілізації буде російська мова, і, дійсно, сучасна російська мова є найбільш науковою, комп’ютерною, найбільш ментально багатою і змістовною мовою світу, яка на декілька порядків випередила такі досконалі сучасні мови – як китайська, японська, англійська, французька німецька і іспанська”²³⁹⁴.

5.8.7. ІСТОРИЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

Місія України визначена самою Природою: знаходячись на перехресті міжнародних цивілізаційно-культурних магістралей, вона має, по-перше, вбирати світовий досвід для власного розвитку, процвітання, поступу: родового, етнонаціонального, соціально-економічного, культурного, мовного, демократично-правового, освітньо-наукового, державно-цивілізаційного; а по-друге, синтез світового і національно-державного розвитку ширити в усі часо-просторові сфери вселюдства.

... у долі та місії кожного народу часом навіть вирішальну роль відіграє Природа. До таких народів належить український. Його Терен – це край на межі перехресних магістралей з Півночі на Південь і з Сходу на Захід. Це зумовило те, що ще в найдавніші часи тут пролягав “шовковий” шлях до Китаю та Індії; тут кліматичні умови зробили можливою унікальну Трипільську культуру та цивілізацію; тут пролягав міжнародний шлях із Варяг у Греки; тут концентрувалися потоки Скандинавської, арабської, грецької, римської еміських культур; тут набуло особливої ролі християнство та розцвіли тенденції індо-європейської інтеграції. Тут і в майбутньому вирішуватимуться долі Європи в періоді монголо-татарського нашествия, піднесення й упадку Польщі та Швеції, перетворення Московщини в імперію та обмеження Турецької експансії; тут, зрештою, визначатиметься підсумок 1-ї і 2-ї світових воєн, піднесення й розпад більшовицької імперії та т. зв. Світового соціалістичного табору...

П. Кононенко (“Українознавство”)

З точки зору синергетичної методології можна стверджувати, що 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 граничним явищем) система, як свідчать синергетика²³⁹⁵, виявляється чутливою до незначних зовнішніх інформаційних (духовних) впливів.

Якщо Україна завжди існувала на межі між Сходом та Заходом, то 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”*), 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 історії²³⁹⁶.

Деякі дослідники 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 цивілізацій²³⁹⁷.

²³⁹⁴ Кандиба Д. В. Тайная власть гипноза. – СПб.: Литера, 1998. – С. 356–357

²³⁹⁵ Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир (новые представления о самоорганизации в природе и обществе) / Е.Н. Князева // В поисках нового миропонимания : И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М.: Знание, 1991. – С. 4–5.

²³⁹⁶ Хантінгтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантінгтон. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – 603 с.

²³⁹⁷ 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

Відтак, 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"**²³⁹⁸.

Виходячи з викладеного вище, можна стверджувати, 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 киевоцентричний 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"²³⁹⁹.

Отже, кожна країна, етнос як системна цілісність, що входить до складу загально планетарної 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 глибоких призначень людини.

Повертаючись до розгляду історичної перспективи розвитку України, зазначимо, що відповідно до аналізу історичної реальності та шляхів її інтерпретації з точки зору новітніх наукових підходів (зокрема, еволюційно-синергетичного), можна говорити про історичну циклічність як у глобальному, так і локальному рівнях, коли глобальні цикли історичного розвитку повторюються у зменшеному масштабі на локальному рівні.

Цей висновок знаходить деталізацію у наших працях, де йдеться про цілісний глобальний цикл історичного розвитку українського етносу, який характеризується трьома розглянутими етапами (*становлення → розпорошення → поновлення стану єдності*), що притаманні повному циклу розвитку етносів і на **локальному часовому відрізку**²⁴⁰⁰. Наприклад, якщо говорити про новітню історію України на локальному рівні (який окреслює часовий відрізок одного покоління – Н. Н. Александров²⁴⁰¹), то вона також виявляє три етапи.

На *першому етапі*, якій розпочався у 1991 році і тривав близько 10 років, спостерігається поновлення національної свідомості українського етносу, національна ідея тріумфально крокує містами та селами.

На *другому етапі*, свідками якого ми стаємо, відбувається певне розпорошення України, коли виявляється небезпека дезинтеграції країни, її роз'єднання на Схід та Захід.

сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 165–170.; Борисова О.В. Проблеми економічного положення сучасної України / О. В. Борисова // Ракурс. – Луганск. – 1998. – 29 июля. – С. 4; Борисова О.В. Парадигмальний підхід у дослідженні проблем духовності / О. В. Борисова // Духовність українства: Зб. наук. пр. – Вип. 7 / Ред. кол. Ю.М.Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 2004. – С. 26 – 31.; Борисова О.В. Генеза наукової парадигми історичного процесу в середні віки (V-XV ст.): Монографія / О. В. Борисова. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 456 с.; Борисова О.В. Деякі аспекти етимології, антології і генези методології історичного пізнання / О. В. Борисова // Історичні записки : Збірник наукових праць. Вип. 19. Ч.1. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2008. – С. 22 - 29.; Борисова О.В. Методологія історичного пізнання: генеза головних наукових підходів / О. В. Борисова // Історія науки і техніки: Матеріали методологічного семінару. – Луганськ: СНУ ім. В.Даля. – 2008. – С. 11 - 17.; Лазоренко П. Україна: останній шанс / П. Лазоренко. – К., 1998. – 124 с.; Шкіль А. Місце України у двоподілі світу / А.Шкіль // Євразійський огляд. – К., 1996. – С. 23–18.

²³⁹⁸ Див.: Шкіль А. Місце України у двоподілі світу / А.Шкіль // Євразійський огляд. – К., 1996. – С. 26.

²³⁹⁹ 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. 168.

²⁴⁰⁰ Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.; Вознюк О.В. Духовність як інтегрованість людини в бутті / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер // Духовність молодого людини : матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1997. – С. 51-57.; Вознюк О. Онтологічний аспект дослідження духовності українського народу / О. Вознюк, І. Грабар, О. Тичина // Духовність українства : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1998. – С. 15-17.; Вознюк О. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності / О. Вознюк, Д. Квеселевич, Л. Овандер // Збірник наукових праць / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 22–25.; Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2002. – 187 с.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку української держави / О. В. Вознюк // День. – 2001. – 20 лют. – С. 4. ; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку Української держави: економіка і духовність / О. В. Вознюк // Україна: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали обл. наук.-практ. міжвуз. конф., присвяченої 10-й річниці незалежності України, Житомир, 30 травня 2001 р. – Житомир : Полісся, 2001. – С. 24-36. ; Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк О.В. Духовність українського народу у контексті концепції цілісності / О.В. Вознюк // Знання. Інформаційний портал (2011 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.znannya.info/node/106>; Вознюк О.В. Історико-соціальні засади духовності українського народу та його сучасна цивілізаційна роль // Волинські історичні записки: Збірник наукових праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Т.6. – С. 75-92.

²⁴⁰¹ Александров Н.Н. Понимание времени. Культура и циклы. Избранные статьи / Н.Н. Александров // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16682, 27.07.2011.

На *третьому етапі*, який невблаганно змінить другий, Україна має досягти нового (найвищого) рівню національної інтеграції та реалізації потенційного чиннику – духовного ресурсу, яким українська держава володіє.

Зазначена схема історичного розвитку України на локальному рівні постає *певною еталонною матрицею історичного розвитку* української держави, яка має досягти високого рівня соціально-економічного розвитку, оскільки має найпотужніші економічні ресурси і запорукою цього постає духовний чинник українства. Україна просто приречена за короткий час влитися на правах рівноправного економічного партнера до родини найрозвиненіших європейських держав, оскільки для цього в неї є всі можливості: потужний потенціал росту аграрної сфери, пов'язаний із наявністю величезних площ чорноземних ґрунтів, за якими Україна посідає одне з перших місць у світі; українському чорнозему немає рівного у світі – тут єдине місце, де смуга чорнозему досягає 500 кілометрів²⁴⁰². Відтак, можна говорити про те, що *природний ареал України у давні часи поставав певним світовим центром флори*, оскільки чорнозем є результатом формування гумусу з рослин, тому найбільший шар чорнозему засвідчує про найбільш потужний шар флори, який його створила.

Крім того, Україна за виробництвом найважливіших видів промислової і сільськогосподарської продукції на душу населення в 1988-1989 роках серед головних європейських країн (таких, як Великобританія, Італія, Франція, ФРН) посідала провідне місце, тобто мала унікальні стартові можливості.

Отже, проведений аналіз дозволяє погодитись з поширеною думкою щодо **особливої ролі українського етносу у світовій історії**. Як писав видатний німецький історик і філософ епохи Просвітництва, провідник синтезних підходів до науки І. Гердер (1744-1803 рр.) у своєму щоденнику, "Україна стане новою Грецією – в цій країні ласкаве небо, родюча земля. Її веселі, музично обдаровані люди коли-небудь прокинуться... утвориться цивілізована нація: її межі тягнутимуться до Чорного моря, а звідти – на весь світ"²⁴⁰³.

Відтак, як пише П. Кононенко у підручнику "Українознавство" (параграф "Україна, світове українство – історична місія"), "українство підтвердило харизматичність своєї етнонації. Українство наповнило поняття історичної місії новим, дійсно прогресивним змістом". Цей висновок П. Кононенко ілюструє схемою історичної місії України:



²⁴⁰² Докучаев В. В. Російський чорнозем / В. В. Докучаев. – К. – Х.: Держ. Вид-во гос. літ. УРСР. – 1952. – 416.

²⁴⁰³ Див.: Потульницький В. А. Україна і всесвітня історія. Історіософія світової та української історії ХVII-ХХ століть / В. А. Потульницький. – К.: Либідь, 2002. – С. 238.

ВИСНОВКИ

*Якщо держава весь час орієнтована то на Схід,
то на Захід – це означає, що вона виснажена духовно*
І. Фаріон

Ефективною державницькою ідеологією України та гармонійним світоглядом, на наш погляд, є світогляд, що розкриває й виражає історико-політичний, соціально-економічний, геологічний та геокліматичний "масштаб" України, її місце та значення серед світових держав, найбільш гармонійний соціально-політичний та економічний стан українського етносу, адекватний його глибинній соціальній природі й соціетальній психиці.

Українському етносу як **границьній сутності** притаманний централістський тип державного устрою, який поєднує елементи общинного та сучасного (інформаційного) суспільств, що виявляє закономірний процес повернення до общинних засад людського суспільства. Слід сказати, що у наш час постійне зростання кількості суб'єктів власності у розвинених країнах світу призводить до того, що найманий працівник трансформується на співвласника засобів виробництва, виявляючи умови для певної реставрації саме общинного суспільного ладу, але на більш вищому щаблі суспільного розвитку (що відповідає всезагальній діалектичній моделі розвитку: "теза – антитеза – синтез"). Ось чому в США зараз поширюється ідея общини (community) як ґрунту для створення "нової" моралі, нового соціального й суспільного ладу: якщо в 1970 році тут існувало 10 тис. комун, то зараз їх вже понад 150 тис; вони поєднують більше ніж 12 % американців ²⁴⁰⁴.

І навпаки, поширюються антиглобалістські тенденції. Папа Римський Іоанн-Павло II у своїх виступах у Кракові говорив, що головний недолік людей сучасних західних країн – це економічний егоїзм, зумовлений порочною абсолютизацією ліберальних ідей. При цьому цей егоїзм став найважливішою причиною розриву, який все збільшується, між багатими і бідними країнами, загострення протиріч між ними. Більш того, багато сучасних мислителів (Дж. Сорос і ін.) вважають, що, на відміну від епохи існування радянського табору, зараз головна небезпека "нового тоталітаризму" стала виходити саме з реальної практичної реалізації ліберально-капіталістичних ідей вільного ринкового фундаменталізму. Це відноситься до більшості представників антиглобалістського руху, що розглядають економічний егоїзм найбагатших країн "золотого мільярда" як головну причину нової економічної форми гноблення (колоніалізму) інших більш бідних країн, а також погіршення екологічної ситуації.

Рух до общинного суспільного ладу виявляється тоді, коли з одного боку, спільна власність відкриває перспективи общинного існування, а з іншого, – спостерігається процес все більшої соціально-класової, економічної диференціації й стратифікації суспільства, який підсилюється таким неоднозначним сучасним явищем, як глобалізація. Власність 200 найбагатших людей світу зараз перевищує сукупний прибуток 40 відсотків жителів планети; в той час, коли в розвинених державах зарплата зростає, в 80 найбідніших країнах за останні десять років спостерігається зниження середнього прибутку. Зазначені процеси починають торкатися й країн Європейського Союзу, а також США, які нині переживають серйозну соціально-політичну та економічну кризу (одна із причин якої полягає в тому, що населення США, яке складає 5 % від населення нашої планети, споживає близько 40 % її ресурсів).

Геополітичні, геокліматичні, геологічні особливості території, на якій мешкає український народ, не дозволяють йому успішно конкурувати з провідними капіталістичними країнами в економічній сфері. Тому економічному просторові України варто бути відкритим економікам тих держав, геокліматичний масштаб котрих приблизно відповідає масштабу України.

Україна тільки тоді зможе відкритися світовому ринку розвинених капіталістичних держав, коли, перше, буде взмозі успішно з ними конкурувати. Це можливо тільки за умови, що в Україні будуть розроблені певні унікальні технології, які у певних економічних сферах зроблять її монополістом на світовому ринку.

По-друге, відкриття останньому можливо тоді, коли в Україні буде сформоване таке суспільство, життя якого могло б слугувати взірцем для всього цивілізованого світу, який би прагнув в цьому разі відвідати Україну як деякий **унікальний екологічний й духовний ареал**, як туристичний центр міжнародного значення.

Отже, для того, щоб вижити й процвітати, Україні потрібно взаємодіяти з рівними партнерами. А для того, щоб інтегруватися в сім'ю високорозвинених держав світу, Україні варто сповна реалізувати свій духовний потенціал та національні цінності ²⁴⁰⁵, що дозволить їй перетворитися на **духовний генератор нашої планети**. Таким чином, "єдиний спосіб для України заіснувати реально в русі людства – це витворити й запропонувати людству свою концепцію доби" ²⁴⁰⁶. *Україні призначено або бути рівною серед рівних, або стати першою серед нерівних. Іншого не дано.*

²⁴⁰⁴ Дзюба В. І., Степанов А. П. Восхождение к гуманизму. – К., 1997. – С. 335.

²⁴⁰⁵ До національних цінностей українського суспільства, на думку І. Лебедєвої, належать: українська національна ідея, українська мова, національна самосвідомість, національна гідність, національний характер, історична пам'ять, патріотизм, Конституція України, державні та національні символи, Державний Гімн, національна культура (традиції, звичаї, обряди, фольклор, мистецтво, етикет, побут, особистісно-національні символи, релігія, здоров'я громадян української нації тощо) – Лебедєва І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лебедєва Ірина Владиславівна. – Умань, 2002. – 276 с. – С. 60.

²⁴⁰⁶ Шевельов Юрій // Час. 10 серпня 1996 р.

ВИСНОВКИ

I. Обґрунтування пізнавальних ресурсів синергетичного підходу дозволило дійти таких висновків:

1. На основі компаративного аналізу традиційної класичної та синергетичної парадигм освіти у сфері педагогічної думки другої половини XX століття доведено, що в кінці XX століття педагогічна концепція синергізму набуває значного розвитку, а методологія синергетики активно впроваджується у сферу педагогіки, що позначається на розробці концептуальних і методологічних засад педагогічної синергетики, новітнього напрямку педагогічної думки, та на обґрунтуванні синергетичного підходу до аналізу освітніх реалій.

У процесі дослідження встановлено доцільність і необхідність використання синергетичного підходу як методу аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки, сутність якого як методу аналізу явищ різної природи полягає у виявленні та пізнанні синергетичних закономірностей, які керують процесами самоорганізації в педагогічних системах, що потребує врахування природної самоорганізації цих систем. Сутність синергетичного підходу у педагогіці передбачає вивчення педагогічних явищ з позиції синергетичної методології, що дозволяє розширити теоретичні та практичні межі аналізу педагогічних систем. Процес такого аналізу – засобу досягнення певної пізнавальної мети – можна розуміти як метод, який включає вихідні положення синергетики та відображає характер (можливість, доцільність, обмеженість, специфіку тощо) їх використання у педагогічній сфері.

2. Обґрунтовано критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем, зміст яких одночасно розкриває відповідні принципи їх синергізації. До головних критеріальних ознак віднесено: принципи самоорганізації, цілісності та відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу; її нестійкість та біфуркаційність, флуктуаційність та динамічну ієрархію; імовірний, надситуативний, самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу.

Розроблено основні принципи та зміст синергізації (оптимізації) освітніх систем, серед яких виокремлено такі специфічні елементи змісту синергізації, як суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація; фасилітація; природовідповідність; міжпредметність; утвердження учнівського та студентського самоврядування; обмін педагогічної системи інформацією і енергією з навколишнім середовищем; відкритість педагогічної системи до педагогічних новацій, до інших предметних галузей сучасної науки, глобалізаційних процесів; відкритість світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу, його самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; активність, самодетермінованість педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", дистанційний тип освіти впродовж життя; формування в системі освіти активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічного, соматичного, духовного аспектів; кооперативні дії великої кількості числа елементів та чинників навчально-виховного середовища; багатогранність шляхів розвитку людини; можливість педагогічної системи обирати шляхи своєї еволюції, виявляючи такі її синергетичні особливості, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос тощо.

3. Концептуалізовано синергетичну модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти і педагогічної думки, яка базується на синергетичному розумінні циклічної зміни процесів ієрархізації та деієрархізації в еволюції соціальних систем, що позначається на зміні освітніх парадигм, технологій, методів та підходів. Зазначена модель дозволяє окреслити еволюцію світової освіти як суспільного інституту, теоретично узагальнити розвиток вітчизняної освіти та виховання у радянський і пострадянський періоди та виокремити її три історичних етапи:

а) етап деієрархізації педагогічної системи (20-40 роки XX століття), який характеризується активним пошуком нових форм навчання та виховання, становленням "трудової школи" з орієнтацією на трудове навчання як засіб інтеграції учнів у саме життя, розвитком бригадно-лабораторних, самоврядувальних форм навчання, комунарського виховання, педагогічної системи А.С. Макаренка;

б) етап ієрархізації педагогічної системи (50-80 роки XX століття), який визначається усталеним, догматизованим станом освіти, відходом від принципу трудової школи, поширенням "книжної школи", репродуктивних форм навчання, суворого регламентації шкільного життя, назріванням освітньої кризи;

в) етап деієрархізації педагогічної системи (кінець XX століття), який виявляє глобалізацію освітніх процесів, повернення до "трудової школи", становлення "нового педагогічного мислення", гуманізацію освіти, розвиток суб'єкт-суб'єктної особистісної орієнтованої, ноосферної, людиномірної освітніх парадигм, розвиток педагогіки співробітництва, рух авторських шкіл, розгортання дистанційно-інноваційних процесів в освіті, розвиток педагогічної акмеології, педагогічної синергетики, педагогіки толерантності, учнівського та студентського самоврядування.

4. Виявлено, що експліцитно присутні синергетичні аспекти у вітчизняній педагогічній думці другої половини XX століття виражають не тільки синергетичний стиль мислення, а й рефлексію науковцями-синергетиками освітніх проблем з позиції синергетичного підходу, який передбачає оперування термінами, категоріями синергетики та педагогічної синергетики, що відображає інноваційну тенденцію розвитку сучасної освіти та педагогічної думки. Це позначається на становленні новітніх парадигмальних напрямів та концепцій педагогічної синергетики (які можна кваліфікувати як її аспекти): постмодерністська парадигма децентричного педагогічного процесу, ціннісно-синергетичний підхід, педагогіка креативності, системно-функціональний підхід, гештальтосвіта, синергетичний напрямок навчально-виховної діяльності, синергетична концепція актуалізації мотиваційних механізмів, технологія імовірнісної освіти, синергетична концепція естетичного виховання.

Доведено, що синергетичний підхід імпліцитно притаманний будь-якій педагогічній теорії та практиці, що спрямовується на концептуалізацію та розбудову ефективної педагогічної системи, яка, відповідно до системних принципів її актуалізації, є цілісною відкритою сутністю. На основі аналізу імпліцитно присутніх синергетичних рис у вітчизняній педагогічній думці другої половини XX століття, а також вивчення динаміки її розвитку з позиції синергетичного підходу виокремлено та узагальнено провідні тенденції розвитку сучасної освіти: входження сучасної освіти у кризовий стан; глобалізація освітніх процесів; розширення філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки; поглиблення людиномірної, ціннісно-психологічної орієнтації педагогічної думки; розвиток системно-інтеграційного аспекту педагогіки і педагогічної думки.

Установлено, що синергетичний підхід у педагогіці постає тим загальним теоретичним методом аналізу, завдяки якому можна провести цілісне концептуальне узагальнення в системі психолого-педагогічних наук, підвести під ними єдиний "теоретичний знаменник", зрозуміти логіку розвитку педагогічної думки та функціонування педагогічних систем, що засвідчує про високий системно-організуючий, узагальнюючо-класифікаційний, інноваційний ресурс синергетичного підходу.

Дослідження, яке підтверджує високий евристичний потенціал синергетичного підходу до аналізу освітніх реалій та тенденцій розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини XX століття, не вичерпує всіх аспектів проблеми та виявляє потребу в організації більш детальних досліджень зазначеної проблеми як в історико-педагогічному контексті, так і в сфері виховних та дидактичних технологій. Особливо важливим можна вважати дослідження перспектив використання синергетичного підходу в педагогічному проектуванні та педагогічній інноватиці.

II. Аналіз наукових джерел та проведення теоретичне дослідження дозволяє говорити про актуалізацію нової наукової парадигми та відповідної їй інтегративної синергетичної освітньої парадигми, що ґрунтуються на низці висновків:

1. В основі нової наукової парадигми та інтегративної (холістичної) синергетичної 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 "Третє" – 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 меґасистем, 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, енергії, 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", коли на глибинному рівні "реальності" він складається із "фундаментального поля свідомості") 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 випливає із тріадної архітектоники 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 побудови синергетичної педагогічної парадигми 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 тріадний 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). Тріадний 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.

4. Інтегративна синергетична 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 базується 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 тріадний пояснювальний принцип обґрунтовує структурну (тріадну), функціональну та динамічну (універсальна парадигма розвитку) універсальності світу, які екстраполюються на конкретні аспекти педагогічної дійсності. На цій основі формуються 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.

5. Тріадність на рівні педагогічної реальності втілюється у трьох фундаментальних соціальних формах освоєння світу – ґносеологія (рух), праксеологія (взаємодія) і аксіологія (взаємодія, відношення), що, у свою чергу, визначають три фундаментальні категорії педагогіки – виховання (аксіологія), навчання (ґносеологія) і освіта (праксеологія).

Інтегративна синергетична парадигма освіти диференціює три глобальні педагогічні цілі – ґносеологічну (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'єкта 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 надбанні людини.

Здатність рухатися, змінюватися і перетворюватися (*гносеологія*), оскільки тільки системи, що рухаються, здатні актуалізовувати 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, орієнтаційний 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-наслідковий зв'язок, впливи) – **діалектичний закон заперечення заперечення**.

Відповідно до інтегративної синергетичної 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 Абсолютну; 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.

Відтак, інтегративна синергетична освітня парадигма виявляє орієнтацію та цілісність, універсалізм, синтез знань, творчість, спонтанність, надситуативність, цілісність, парадоксальність, трансцендентність реалізує синергетичну природу соціо-космопланетарної реальності.

Інтегративна синергетична парадигма освіти, що в психофізіологічному плані базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, на цьому рівні аналізу проблем дослідження вбачає метою розвиток людини досягнення дипластії, функціонального синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які випливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне 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 в єдине, 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 синергетики, 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-суб'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 випливає 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 метаморфози.

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 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 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 аспекти – 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.

8. Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що перехід до нової синергетичної парадигми знаменується освітньою революцією, яка 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 та перехід до культуротворчої орієнтації освіти, яка приходить на зміну консервативній "знансвоєцентричній" (унітарній) та культурознавчій освітнім парадигмам. 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 односторонність "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, коли аспект її особистості і характеру багато важливіший за зміст навчального предмету. Знання не упродовжуються ззовні, учіння є активним процесом, що ґрунтується на органічній асиміляції, яка впливає зсередини. Не програма, а дитина має визначати якість і кількість навчання.

3) Орієнтація освітньої галузі на людиномірні, світомірні пріоритети 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, системності та варіативності мислення та ін.).

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, ціннісно-світоглядного та інформаційно-дескриптивного аспектів, що породжує фрагментарність бачення реальності, призводить до деформацій в світогляді людей.

5) Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів. Це також передбачає подолання догматизму прорадянської педагогіки, оскільки кризовий стан освіти в Україні певним чином зумовлюється й 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-трудового, правового, тілесного, інтелектуального й культурно-естетичного характеру.

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.

7) Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів передбачає те, що зазначені процеси реалізації ідей інтегративної педагогічної парадигми є головними джерелами формування нової суспільної свідомості, накопичення інтелектуального та духовного потенціалу нації, наріжним чинником соціального прогресу.

8) Зміна змісту освіти у напрямі його *синергізації*. Впровадження новітніх прогресивних освітніх парадигм як один із напрямів подолання кризового стану сучасної освіти.

9. 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 парадигмальної спрямованості, 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. Це передбачає формування теоретико-методологічної толерантності.

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.

3) Ідея про три головні способи осягнення буття – чуттєвий, раціональний та медитативний (Ю.А. Урманцев). 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. Тут важливим є ідея нелінійного педагогічного мислення (педагогічна синергетика). Відтак, важливим є 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 чи руйнуючої сили і відповідних корективів не лише самого процесу педагогічної діяльності, а й тієї мети, яка його визначає.

5) Принципи холистичної, 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. 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.

6) Звідси випливає, що важливим є докорінна зміна педагогом свого ставлення до педагогічної дійсності, коли онтологічне розуміння, сприймання і ставлення майбутнього вчителя до педагогічної реальності як нескінченно-можливої, нескінченно-необхідної уводять 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 (В.А. Кушнір).

7) 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

8) Перехід освіти до ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів: 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 ЗУН 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) (Н.В. Маслова).

10. Загалом, як говориться у *"Білій книзі національної освіти України"*, у контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів українська освіта має професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій. Вхідження світу у науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності. Тут важливим є *перехід до інноваційних моделей навчання*, які характеризуються системним запровадженням комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності (інтерацією), обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Таке навчання спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність.

Організація такого навчання передбачає системне застосування специфічних технологій, які реалізують зазначені підходи. Найбільш рекомендованими можуть бути такі:

- технологія кооперативного навчання як навчання об'єднаних спільною навчальною метою учнів у малих групах. За такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи. Кооперативне навчання орієнтує учнів на взаємодію та співпрацю зі своїми ровесниками, уможливує реалізацію природного прагнення кожної людини до спілкування, сприяє розвитку умінь працювати в команді, будуючи процес виконання колективного завдання ефективним шляхом;

- ігрова технологія, що втілена в різноманітних дидактичних іграх: рольових, завданням яких є програвання типових життєвих ситуацій; ділових, що моделюють поведінку людей за певних заданих обставин, на певному робочому місці; імітаційних, які передбачають освоєння певних процедур, формування уявлень про цілісну сферу діяльності;

- проектна технологія, що передбачає самостійну (індивідуальну, групову) діяльність учнів, яка полягає у добровільному виборі, дослідницькому, творчому вивченні або розв'язанні значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми на основі самостійного визначення завдань, етапів дослідження, їх реалізації і оформлення результатів;

- технологія розвитку критичного мислення учнів на основі застосування сукупності спеціальних форм, прийомів і методів навчання під час опрацювання інформації з різних джерел, зокрема підручника, художнього твору, засобів масової інформації, Інтернету. Накопичуючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні погляди і використовуючи можливості колективного обговорення, учні шукають і знаходять відповіді на питання, що їх хвилюють, розвиваючи ті вміння і навички мислення, що дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які можуть виникнути;

- технологія навчання на основі дебатів і дискусій, що будується як цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в групі задля пошуку не стільки єдиної істини, як множинних істин, що постають як обґрунтовані погляди і позиції;

- технологія ситуаційного навчання, застосування якої передбачає осмислення учнями реальної життєвої ситуації, що відображає не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, умінь, навичок учнів, необхідних для її розв'язання. Основним завданням є не лише передача знань, а й розвиток здатності учнів ефективно діяти і приймати рішення в реальних життєвих ситуаціях.

III. Виявлення головної тенденції розвитку освіти.

Освітня галузь увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами і загрозами, які **спіткали** людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття і мають колосальні загальнопланетарні наслідки, а також докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації. У зв'язку з цим надзвичайно актуальним постає виявлення магістральної тенденції розвитку освіти. Головні аспекти освітньої кризи можна висловити за допомогою думок відомих педагогів.

А.Б. Боссарт: "Для того, щоб школа виконувала своє соціальне замовлення з виховання гармонійної особистості потрібен под-

вижник. потрібні борці, революціонери, мученики; потрібні інфаркти і петиції в найвищі 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”.

С.У. Гончаренко: Криза сучасної системи освіти є складовою глобальної цивілізаційної кризи та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів”

О.В. Сухомлинська: "Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти”.

Ю.В. Громико: "Кризю сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана, передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство”.

Зазначена криза розмаїтості виражається у **парадигмальній множинності педагогіки**, де декларується близько сотні 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, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх категорій дітей, зокрема і з вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), креативно-педагогічна, постмодерністська (постнеокласична), 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 та акмесинергетична, антропософська, тоталогічна, сугестопедична, парадигми фундаменталізації та інтеграції знань, парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти, комунікативна парадигма (парадигма взаємонавчання) та ін.

Можна також говорити і про такі педагогіки, як: "гуманна", "авторитарна", "педагогіка самовизначення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблейська", "козацька", "пенітенціарна", "педагогіка ототожнення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "неопедагогіка", "педагогіка розвитку", "лицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язберігаюча", "ноосферна", "ретропедагогіка", "актуалізаційна", "біфуркаційна" та ін.

Відтак, складно виявити **магістральний напрямок розвитку педагогіки як науки та освіти як суспільного інституту**. Розв'язання проблеми потребує залучення **універсального теоретико-методологічного принципу**, який базується на **універсальній синергетичній парадигмі розвитку**.

Діалектичні **схеми** універсальної парадигми розвитку:

Теза → антитеза → синтез; Тотожність → відмінність (протилежність) → нова тотожність; Єдине → множинне → ціле; Симетрія → асиметрія → їх синтез.

Гранично просто універсальна парадигма розвитку ілюструється висловом **Г.В. Плеханова**: "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”

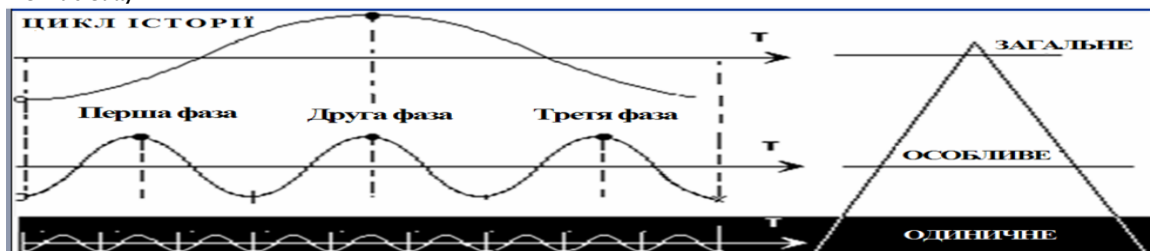
П. К. Анохін: "З широкої біологічної точки зору, також як і з погляду філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними фазами, що ритмічно повторюються, є універсальним законом, який визначає основну організацію живих істот на нашій планеті”

Розглянемо деякі **яскраві приклади** універсальної парадигми розвитку.

Функціональна асиметрія півкуль головного мозку людини: в онто- і філогенезі 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. **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. **Становлення особистості** також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції. **Фізична наука** еволюціонувала від синтетичної науки (натурфілософії) 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). **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 проєкції в "народній математиці"), до класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами, яка змінюється "нечіткою" математикою сучасності, яку називають "неперервною математикою". Можна виділити **три етапи розвитку науки**: синтетичний, що здобуває багатозначний смисловий контекст пізнання Всесвіту, аналітичний, що здобуває однозначний контекст такого пізнання, і знову синтетичний етап, де інтегруються досягнення перших двох етапів.

Відтак, порушення симетрії, розщеплення єдності на множину і відновлення стану єдності на новому витку розвитку – одне з відкриттів філософської й наукової думки.

Розглянуті моделі реалізуються у феномені **фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку різних предметів та явищ**:



У зв'язку з можна екстраполювати **закономірності розвитку освіти на глобальному та локальному рівнях**.

На глобальному рівні:

Примітивні співтовариства: Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації чи сумісної діяльності.

Соціуми нового часу: Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя та учня, передача знання вчителем-раціонократом опосередкована суб'єкт-об'єктами відносинами.

Інформаційне суспільство: Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня (вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання.

На локальному рівні:

а) етап деієрархізації педагогічної системи (20-40 роки XX століття), який характеризується активним пошуком нових форм навчання та виховання, становленням "трудової школи" з орієнтацією на трудове навчання як засіб інтеграції учнів у саме життя, розвитком бригадно-лабораторних, самоврядувальних форм навчання, комунарського виховання, педагогічної системи А.С. Макаренка;

б) етап ієрархізації педагогічної системи (50-80 роки XX століття), який визначається усталеним, догматизованим станом освіти, відходом від принципу трудової школи, поширенням "книжної школи", репродуктивних форм навчання, суворого регламентацією шкільного життя, назріванням освітньої кризи;

в) етап деієрархізації педагогічної системи (кінець XX століття), який виявляє глобалізацію освітніх процесів, повернення до "трудової школи", становлення "нового педагогічного мислення", гуманізацію освіти, розвиток суб'єкт-суб'єктної особистісно орієнтованої, ноосферної, людиномірної освітніх парадигм, розвиток педагогіки співробітництва, рух авторських шкіл, розгортання дистанційно-інноваційних процесів в освіті, розвиток педагогічної акмеології, педагогічної синергетики, педагогіки толерантності, учнівського та студентського самоврядування.

Проведений аналіз дозволяє дійти важливого висновку: нині спостерігається докорінне зрушення суспільної рефлексії і суспільної свідомості від субстратно-речовинної до **субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання**, від дискретно-атомарно-фрагментарного до **цілісно-континуального суб'єкт-суб'єктного світосприйняття, світобачення, світорозуміння**.

Розглянемо головні особливості зазначеного процесу:

1. Речовина тепер розуміється не як випромінююча поле, а як те, що його притягує і накопичує.

2. Потенційно-можливий аспект світу постає такою ж фундаментальною його характеристикою, як і актуально-дійсний.

3. Закони збереження змінюються у зв'язку з актуалізацією квантово-торсійної природи Всесвіту, з'являються технології "вільної енергії", різні модифікації *перпетуум мобіле* (Н.Тесла).

4. Не тільки на рівні мікросвіту (на фундаментальному квантово-фотонному рівні Всесвіту – І.З.Цехмістро), але і на рівні макросвіту (М.О.Козирев) наш Усесвіт регулюється непричинно-імплікативними, несиловими зв'язками, коли причина і наслідок, частина і ціле, минуле, сьогодення і майбутнє не диференціюються.

5. Хвороба виявляється позитивною пристосувальною реакцією організму, що сприяє переходу медицини від алопатичної до духовно-гомеопатичної, резонансно-хвильової парадигми, яка дозволяє регенерувати органи і виліковувати від пандемій, що вважаються летальними.

6. Форма предметів набуває фундаментального значення у функціонуванні реальності – теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності.

7. Людина виявляється не мислячою мозком, але польовою формою, всім тілом (Г.Б. Двойрин, В.В. Налімов), що дозволяє А.С. Акімову природу психіки зводити до вакуумно-спінорних, торсійних флуктуацій, а також обґрунтувати феномени змінених (трансперсональних) станів свідомості (Ст.Гроф, А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В. П. Пушкін та ін.).

8. Процес мислення реалізується на континуально-польовому рівні Всесвіту у вигляді фрактально-голограмної матриці на рівні голографічної енерго-інформаційної картини (К. Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом), універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов), семантичного хвильового геному (П.П.Гаряєв), архетипів колективного безсвідомого (К. Юнг, П. Девіс).

9. Не реальність визначає свідомість, а свідомість здатна керувати реальністю (В. Зеланд – "трансесерфінг реальності"; квантово-фотонний парадокс "Спостерігач", антропний принцип, психізація дійсності – Земля розуміється як розумна сутність, а атоми – як розумні елементи).

10. Жива речовина утворює єдиний загальнопланетарний ноосферний моноліт, в якому все пов'язано зі всім (В. І. Вернадський).

11. Розвиток світу в цілому, а також окремих його аспектів може розумітися: як лінійний, так і циклічний; як еволюційний, так і креаціоністський; як стаціонарний, так і вибухово-сингулярний; як спіральний, так і фрактально-голограмний; як процес від минулого до майбутнього, так і від майбутнього до минулого, коли будь-яка точка на часовому континуумі є однаково доступною, що підтверджується і несиловими ефектами квантових систем); як фазовий-резонансний процес, що здійснюється в точках біфуркації, так і як становлення, коли розвиток розуміється як здійснюваний від того, що є, до того, що стає.

12. Спостерігається злиття форм суспільної свідомості – науки і релігії, науки і моралі, філософії і науки та ін.; ми стаємо свідками філософсько-релігійного синтезу, коли науковими критеріями освоєння дійсності постають морально-світоглядні аспекти індивідуальної і суспільної свідомості.

13. Має місце звернення науки до ненаукових, лженаукових і паранаукових аспектів дійсності – паранормальних явищ (А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В. П. Пушкін та ін.), котрі вивчаються в межах парапсихології і когнітивної психофізики як явища "граничної реальності", "реальності неймовірного".

14. Спостерігається зміна причинно-детерміністської парадигми пізнання у напрямі цілісно-парадоксальної парадигми, що передбачає перехід від лінійно-причинної до цикло- і цілісно-причинної координації предметів і явищ (синхронність К. Юнга, квантово-релятивістські парадокси мікро- і макросвіту – квантова парадигма, що базується на: принципі доповненості (Н. Бор), принципі невизначеності (В. Гейзенберг), принципі нелокальності (Д. Белл), принципі цілісності (Д. Бом), парадоксі "Спостерігач", антропному принципі, ноосферних засадах реальності (В.І.Вернадський), принципі невизначеності В. Гейзенберга, феноменах М.О. Козирева, основах теорії фізичної та математичної гармонії, гомеопатичних феноменах дальньої дії, їх хвильовому характері; семантико-хвильовому характері генетичної інформації, теорії великого об'єднання фундаментальних видів фізичної взаємодії і торсійних полів А.С. Акімова і Г.І. Шипова і ін.

15. Спостерігається перехід від критерію експериментально-верифікаційного отримання нових знань до рефлексивно-інтуїтивного (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Е. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.); від класичної однозначної логіки до постнекласичної парадоксальної багатозначно-діалектичної логіки.

16. Негативні якості людини виявляються позитивними ресурсами її психіки (гуманістична психологія – А. Маслоу, К. Роджерс), що супроводжується переходом від дискретно-дуалістичної до цілісно-парадоксальної, резонансної моралі, в рамках якої реалізується єдність фактологічного і морального, що дозволяє обґрунтувати релігійний принцип відплати, який базується на: концепції семантичного простору В.В. Налімова; періодичній системі елементів слова М.С. Ельдіна; антропному принципі і квантовому феномені "Спостерігач"; феномені квантово-фотонної зв'язності світу (що виявляє непричинно-несиловий принцип координації мікро- і макросистем); феномені "потойбічної реальності" ("*Життя після життя*" – Р. Мууді); експериментах інституту кінесіології (П.Вайнцвайг); трансперсональний психології С.Грофа; феномені синхронності К. Юнга; теорії семантичного хвильового геному П.П. Гаряєва та експериментах Цзянь Каньчжєна, який ще в 80-х років XX ст. створив фізичний пристрій, що завдяки електромагнітному резонансу "зчитує" інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт.

17. Розглянуте виявляє **певні наслідки для освіти**: розвиток цілісних, інтегральних педагогічних технологій, повернення педагогіки до своїх сакральних древніх глибин.

М. Цетасєва: "Ребенка нужно не научить, а заклясть". **М.П. Леценко:** "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".

Зазначене реалізується у таких **постнекласичних напрямках розвитку педагогічної теорії і практики**: сугестопедії, акмеології, педсинергетики, резонансного навчання, "супернавчання", гештальтосвіти; формування багатогранного соціально-педагогічного середовища; суб'єкт-суб'єктна парадигма – інтеграція всіх учасників освітнього процесу та сумісне здобування знань; колективні форми навчання

(система Шетініна); єдність логічного та образного (технологія опорних сигналів Шаталова); ранній, випереджувальний розвиток дитини (системи Лобка, Тюленева та ін.); метод укрупнення дидактичних одиниць Ерднієва, який можна проілюструвати висловом **А.К. Сухоміна**, який в книзі "*Парадокси науки*" пише: встановлено, що учні впевнено розв'язують задачі, що **подаються** в узагальнених структурах, ніж коли цей самий зміст заданий у конкретних формах. Водночас ці узагальнені структури характеризуються певним філософським "зарядом" парадоксальності й нечіткості, оскільки виступають ізоморфними "лекалами" для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження й у дослідженнях академіка **О. В. Третьяка**, директора Інституту високих технологій (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають "*нечіткі семантичні контури*", що **дає змогу** об'єднувати їх у цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими **одна від одної** реаліями, **а також** теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному – способу пізнання і освоєння світу.

Це, у свою чергу, актуалізує розробку **системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері**, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

18. Процес зближення гуманітарного і природничонаукового знання, що реалізується в площині таких тенденцій і феноменів:

1) Інформаційний бум виявляє компенсаторну тенденцію до освоєння наукою феномена Цілого, що виявляється в розвитку комплексних міждисциплінарних досліджень, які поєднують ресурси гуманітарних і точних наук.

2) У зв'язку з входженням людства в синтетичну еру інформаційного суспільства відбувається певна інтеграція форм суспільної свідомості, зокрема науки, релігії, філософії, мистецтва – спостерігається повернення до древнього стану пізнання, коли наука та філософія складали єдину сутність – натурфілософію.

3) У зв'язку з тенденцією актуалізації таких синергетичних напрямів педагогічної теорії і практики, як інтеграція, фундаменталізація і холізм, виявляється процес створення інтегрованих курсів, що поєднують результати і ресурси гуманітарних і природничих наук. У зв'язку з цим спостерігається відхід сучасних освітніх технологій від профілізації (що реалізує пізнавальну парадигму точних наук) і дедалі інтенсивний розвиток парадигми фундаменталізації в освіті.

У Меморандумі ЮНЕСКО (1994) йдеться про те, що тільки фундаментальна освіта дає універсальні за своєю сутністю знання, виступаючи чинником постійного розвитку країн і краще всього готує людину до життя, оскільки передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загально педагогічної, загальнонаукової підготовки. Згідно Лісабонської стратегії розвитку освіти, прийнятої Європейською радою (2000), наукові методи пізнання мають розглядатися як методики навчання, оскільки нині освітні, економічні і соціальні стратегії розвитку суспільства виявляють нерозривний зв'язок.

4) Формуються нові критерії отримання наукового знання (які впливають у тому числі і з парадоксів сучасного пізнання в його методологічних підставах – теорема К. Геделя про неповноту, парадокс розвитку, або телеологічний парадокс, парадокси теорії множин і ін. – а також в онтологічних і семантичних підставах, пов'язаних з онтологічними і семантичними парадоксами, а також з парадоксальною квантовою логікою), а також критерії істинності знань, які орієнтуються на такі гуманітарні аспекти, як інтуїція, образність, метафорична, міфологічність, краса, рефлексивність, індивідуальний досвід і ін.

5) Наукова картина світу збагачується гуманітарними аспектами, що реалізується в синтезі морального і фактологічного, а також в антропному принципі, ноосферній організації земної цивілізації.

6) Інтеграція гуманітарного і природничого аспектів пізнання і освоєння людиною дійсності випливає з феномена цілісності особистості, яка не буває ні гуманітарною, ні природничою в чистому вигляді, оскільки особистість розвивається і формується в інтегральному полі соціоприродної реальності, в якому спостерігається злиття багатозначних і однозначних сенсів людського буття, що передбачає інтеграцію згаданих двох типів знання у сфері об'єднувальної форми суспільної свідомості – філософії, котра виявляє надзвичайну цінність філософської рефлексії і гуманітарної інтерпретації дійсності.

7) На психофізіологічному рівні ми також спостерігаємо інтегрованість відмічених видів знання, що виявляється в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, котра постає евристичною пояснювальною моделлю людської істоти. У зв'язку з цим гуманітарні, нечіткі знання можна вважати такими, що корелюють з правопівкульовою пізнавальною стратегією, тоді як однозначні і чіткі знання, що здобуваються у сфері точних наук, реалізуються в основному на рівні лівопівкульових механізмів, які організовують абстрактно-логічне мислення. З цієї обставини пов'язана класифікація людей на художників і мислителів. Зрозуміло, що "чистих" художників і мислителів не існує. А якщо і зустрічаються чисті типи людей, то вони реалізуються як акцентуовані або патологічні, що виявляється в двох полярних психічних хворобах – циклотимії і шизофренії. При цьому шизофренік як число лівопівкульовий тип характеризується дефіцитом правопівкульових аспектів психічної діяльності – емоційності, багатозначності, метафоричності. Ця обставина використовується в деяких тестах щодо виявлення шизоїдних рис характеру: шизофренік, котрий відображає і освоює світ однозначним чином, не може сприймати багатозначно-метафоричні мовні конструкції, наприклад прислів'я і приказки – "життя прожити – не поле перейти" і ін. – оскільки не в змозі витягувати з них багатозначний, переносний сенс.

8) Механізми творчості також передбачають поєднання однозначного і багатозначного видів знання (що співвідносяться з гуманітарними і точними дисциплінами), багатозначно-континуальної і однозначно-дискретної логіки, що дозволяє реалізувати механізми творчого мислення – мислення діалектичного і парадоксального, оскільки в його межах поєднуються дві полярні стратегії пізнання світу, виявляючи дипластію – характерну тільки людській свідомості поєднання в одному контексті несумісних і часто полярно протилежних сутностей. При цьому сама істина починає розумітися як єдність протилежностей.

9) У цьому контексті можна говорити про постнекласичний тип наукової раціональності (кінець ХХ ст.), в рамках якого суб'єкт і об'єкт розуміються як цілісний неподільний комплекс, а в процесі пізнання починають враховуватися як засоби і операції, так і ціннісний-цільові характеристики наукової діяльності. Об'єкти тепер уявляються складними відкритими системами, що саморозвиваються, для яких характерна еволюція, що є синергетичним процесом самоорганізації (індетермінізований, нелінійний, імовірнісний, різноспрямований, біфуркаційно-хаотичний). Взаємовідношення людини і природи досягає рівня коеволюції²⁴⁰⁷. На цьому етапі виявляється перехід від моделюючого мислення до образно-міфологічного, має місце взаємне проникнення конкретно-наукових, філософських, природничих, гуманітарних, фундаментальних і прикладних знань²⁴⁰⁸. При цьому в класичному розумінні точні науки дрейфують від матеріалізму до ідеалізму²⁴⁰⁹, коли постнекласична наука тяжіє до міфологічних засобам вираження²⁴¹⁰ і розгорненим міфологічним побудовам²⁴¹¹, оскільки до міфів, на відміну від наукової гіпотези, відноситься сутність, яку не можна верифікувати (наприклад психоаналіз З. Фрейда або колективне без свідоме К. Юнга), що не перешкоджає перетворенню наукових міфів на наукову гіпотезу²⁴¹².

²⁴⁰⁷ Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.; Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и перспективы техногенной цивилизации // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 12-128.

²⁴⁰⁸ Лесков Л.В. Синергизм: философская парадигма XXI века. – М.: «Издательство «Экономика», 2006. – 637 с.; Стеклова И.В. Философия, культура, современность. – Саратов: СПИ, 2000. – Вып. 2. – С. 40–53.; Тимашев С.Ф. Принципы современной эволюции нелинейных систем // Рос. хим. журн. – 1998. – Т. XLII, № 3. – С. 18-36.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

²⁴⁰⁹ Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

²⁴¹⁰ Чешков М.А. Глобалистика: поиски предмета (Сб. ст.). М.: ИМЭМО, 2002. – 99 с.

²⁴¹¹ Ладьягина О.М. Культура мифа. – М.: Полярная звезда, 2000. – 56 с. – С. 4-18.

²⁴¹² Поппер К. Логика и рост научного знания. Избр. работы / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с. – С. 246–248

ДОДАТОК А

ХРОНОЛОГІЧНИЙ СПИСОК ВІТЧИЗНЯНИХ, ДЕЯКИХ ЗАКОРДОННИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ВИЗНАЧНИХ ГУМАНІТАРНИХ І ПРИРОДНИЧИХ ПРАЦЬ, ДЕ ВИКОРИСТОВУЄТЬСЯ МЕТОДОЛОГІЯ СИНЕРГЕТИКИ ТА СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ (1958-2005 рр.)

Жирним шрифтом позначені дисертаційні роботи;
курсивом позначені праці вітчизняних та українських науковців

1958

Ляпунов А. А. О некоторых общих вопросах кибернетики / А. А. Ляпунов // Проблемы кибернетики. – М.: Изд. МГУ, 1958. – С. 200-249.

1959

Зиновьев А.А. Логическое строение знаний о связях // Логические исследования. – М., 1959. – С. 43-60.

1960

Зиновьев А.А., Ревзин И.И. Логическая модель как средство научного исследования // Вопросы философии. – 1960. – №1. – С. 7-18.

Лекторский В.А., Садовский В.Я. О принципах исследования систем. (В связи с общей теорией систем Л. Берталянди) // Вопросы философии. – 1960. – № 8. – С. 67-69

1961

Берг А.И. Проблемы управления и кибернетика // Философские вопросы кибернетики. – М., 1961 – С. 14-17.

Вайзер Г.А. ЭВМ в обучении. Дидактическое программирование. – М.: АПН СССР, 1961. – 124 с.

Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития. – М.: Госполитиздат, 1961.

Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: ЛГУ. – 1961. – 98 с.

1962

Анохин П. К. Опережающее отражение действительности // Вопросы философии. – 1962. – №7. – С. 97-111.

Свидерский В.И. "О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании". – М.: Знание, 1962.

1963

Ивахненко А.Г. Самообучающиеся системы с положительными обратными связями. Справочное пособие. Киев: Изд-во АН УССР, 1963. -328 с.

1964

Новик И. Б. О философских вопросах кибернетического моделирования / И. Б. Новик. — М.: Знание, 1964. — С. 56.

Блауберг И. В. Проблема целостности в марксистской философии. – М.: Высш. шк., 1964. – 98 с.

Ильин Т. А. Программированное обучение в США // Программированное обучение в школе. – 1964. – № 5. – С. 11-40.

Исаев Я. Н. Педагогическая эффективность программированного обучения. – М.: Просвещение, 1964.

Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. М., Просвещение, 1964.

Козлов И.Ф. Единство воспитания жизни детей. – М.: Педагогика, 1964. – 166 с.

1965

Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики / Амосов Н. М. – К.: Наук. думка, 1965. – 304 с.

Глинский Б.А. и др. Моделирование как метод научного исследования [Гносеологический анализ]. – М.: Изд-во МГУ, 1965.

Ильина Т.А., Огородников И.Т. Организация экспериментальной проверки методики программированного обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 2. – С. 7-14.

Прокофьев А.Ф. Программированное обучение, программированные учебники. Машины для обучения. – М.: Педагогика, 1965.

1966

Берг А. И. Состояние и перспективы развития программированного обучения. – М.: Знание, 1966. – 254 с.

Драйцель Н. М. К вопросу о программированном обучении истории // Преподавание истории в школе. – 1966. – № 2. – С. 17.

Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.

Харьковский З.С. Программированное обучение иностранным языкам в условиях высшей школы: Дисс...канд. пед. наук, 1966. – 224 с.

1967

Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. – М.: Знание, 1967. – 44 с.

Донской Г.М. Приёмы программированного обучения на уроке // Преподавание истории в школе. – 1967. – №3. – С.17.

Ильина Т.А. Тестовая методика проверки знаний и программированное обучение // Советская педагогика. – 1967. – №2. – С. 14-18.

Калер Е. Л. Программированное обучение, программированные учебники. Машины для обучения. – М., 1967. – С. 14-15.

Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: ЛГУ, 1967. – 184 с.

1968

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.

Анохин П. К. Методологическое значение кибернетических закономерностей. - В кн.: Материалистическая диалектика и методы естественных наук. М., 1968, с. 547- 587

Бусленко Н.П. Моделирование сложных систем. М.: Наука, 1968. - 356 с.

Программированное обучение за рубежом / Под ред. И.И. Тихонова. – М.: Высш.шк., 1968.

1969

Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи, методы и приложения общей теории систем // Исследования по общей теории систем - М.: Прогресс, 1969. – 279 с.

Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник – М.: Наука, 1969-1996.

Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969. – 133 с.

1970

Анохин П. К. Теория функциональной системы // Успехи физиологической наук. – Т. 1. – 1970. – № 1. – С. 19-54.

Беспалько В.П. Программированное обучение (Дидактические основы). – М.: Высшая школа, 1970. – 286 с.

Блауберг И.В. Проблемы методологии системного исследования. – М.: Мысль, 1970. – 455 с.

Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Философские проблемы исследования систем и структур // Вопросы философии. – 1970. – № 5. – С. 3-9.

Добров Г.М. Науковедение. Прогнозирование. Информатика. – Киев: Наукова думка, 1970. – 371 с.

Ильина Т. А. Общие основы методики программированного обучения. – М., 1970. - С. 52.

Королев Ф.П. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103-115.

Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с.

Ланда Л.Н. Кибернетика и проблемы программированного обучения. – М.: Знание, 1970. – 68 с.

Никандров К.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. – М.: Наука, 1970. – 206 с.

Садовский В., Юдин Э. Система // Философская энциклопедия. – М., 1970. – Т.5. – С.18.

Тихонов И. И. Программирование и технические средства в учебном процессе. – М., 1970. – С. 38-39.

Турбович Л.Г. Информационное моделирование обучения и проблемы кибернетической педагогики. – Л.: ЛГУ, 1970. .

Юдин Б.Г. Понятие целостности в структуре научного знания // Вопросы философии. – 1970. – №12. – С. 12-17.

1971

Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. – М., 1971. – 80 с.

Данилов М.А. Проблемы методологии и методики дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1971. 350 с.

Лекторский В.А., Швырёв В.С. Актуальные философско-методологические проблемы системного подхода // Вопросы философии, 1971. – №1. – С. 23-29.

Раев А.И. Психологические вопросы программированного обучения. Л., 1971. – С. 14-17.
Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.

1972

Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1972. – 124 с.
Купцов А.И. Программированные материалы для практических занятий по методике обучения истории [пособие для студентов]. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1972.
Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М., Наука, 1972. – 279 с.

1973

Анохин П. К. Выступление на Втором Всесоюзном совещании по философским вопросам современного естествознания // Философские проблемы биологии. – М.: Наука, 1973. – С. 95-99.
Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. – 1973.-№ 6.-С. 55-61.
Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системные исследования. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. – М.: Политиздат, 1973. – 223 с.
Харьковский З.С., Чуракова Р.Г. Методы и приемы обучения. – М.: Знание, 1973. – 50 с.
Ченцов А.А. Моделирование проверки знаний // Сов. Педагогика. – 1973. – № 3. – С.14-19.

1974

Гора П.В. Научные основы программы лекционного курса методики обучения истории // Методическая подготовка студентов-историков в педагогическом вузе. – М., 1974. – С. 41-55.
Гора П.В., Петрушквичус Ю.В. Опыт создания программированных пособий для тематической проверки знаний учащихся // Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. – М., 1974. – С.17-19.
Гора П.В. О линейном и разветвленном программировании материала по истории // Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. – М., 1974. – С. 17-35.
Драйцель Н.М. Карточки программированных заданий по истории и их роль в развитии логического мышления учащихся // Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. – М., 1974. – С. 21-27.
Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике // Проблемы теории воспитания. Воспитание как предмет исследования. – М.: Педагогика, 1974. – С. 19-27.
Малиночка Э.Г. Программированные упражнения по дидактике. – Краснодар, 1974. – С. 24-28.
Озурцов А.П. Этапы интерпретации системности научного знания (античность и Новое время). Системные исследования – М.: Наука, 1974.
Петрушквичус Ю.В. Опыт создания программированных пособий для тематической проверки знаний учащихся // Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. – М., 1974. – С.9-17.
Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 223 с.
Сохох А. М. Логическая структура учебного материала / Под ред. М. А. Данилова. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Высш.шк., 1974. – 112 с.

1975

Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М., Медицина, 1975. – 447 с.
Баевский Р. М. Биокibernетика и прогностика, некоторые проблемы оценки адаптации приспособительной деятельности организма // Кибернетические аспекты адаптации системы "человек-среда". – М., 1975. – С. 12-28.
Гольнева Д.П. Элементы программированного обучения в биологии. – Л, 1975. – 184 с.
Ильина Т.А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента (в исследовании проблем программированного обучения). – М., Знание, 1975. – С. 27-34.
Харьковский З.С., Чуракова Р.Г. Алгоритмические и эвристические указания (анализ понятий) // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза. – 1975. – № 90. – С. 43-54.

1976

Аверьянов А. И. Система: философская категория и реальность. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
Дружинин В.В., Конторов Д.С. Проблемы системологии (проблемы сложных систем). М.: Сов. Радио, 1976. – 307 с.
Королёв М.Ф. Основы прогаммирования контроля знаний: Материалы лекций. – М.: Знание 1976. – 154 с.

1977

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1977. – 204 с.
Братко А. А. Информация и психика : монография / А. А. Братко, А. Н. - Кочергин. — М : [б. и.], 1977. — 632 с.
Бурков В.Н., Кондратьев В.В., Цыганов В.В., Черкашин А.М. Теория активных систем и совершенствование хозяйственного механизма. М.: Наука, 1977. – с. 242
Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 5-9.
Фридман Л.М. Логико-психологический анализ учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 207 с.

1978

Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
Будева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 278 с.
Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки – М., 1978. – 287 с.

1980

Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
Кузьмина Н.В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 180 с.
Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогическом исследовании // Методология педагогических исследований. – М.: НИИ ОП, 1980. – С. 102-122.
Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 180 с.
Сериков Г.Н. Педагогические системы обучения. – Челябинск, 1980. – 126 с.

1981

Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психологическое формирование и развитие личности. – М.: Наука, 1981. – С. 13-19.
Арапов М.В. Теория систем и изучение естественного языка: понятия симметрии и статуса // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1981. – М.: Наука, 1981. – С. 121-141.
Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
Моисеев Н. Н. Математические задачи системного анализа / Н. Н. Моисеев. — М. : Наука, 1981. — 488 с.

1982

Абрамова Н. Т. Кибернетическая модель и построение теории : Эксперимент, модель, теория / Н. Т. Абрамова. — М.: Наука ; Берлин : [б. и.], 1982. — 421 с.

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 1982. — 254 с.

Бабанский Ю.К., Потапашин М.М. Оптимизация педагогического процесса. — Киев: Рад. шк., 1982. — 198 с.

Бирюков Б.В., Гусев В.А., Столяр А.А. Логика и кибернетика — будущему учителю // Вестник высшей школы. — 1982. — № 3. — С.18.

Кузнецов С.И. Состояние и перспективы применения ЭВМ для управления процессом обучения // Современное состояние и перспективы развития программированного обучения. — М., 1982. — С. 19-20.

Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. — 1982. — Т.3. — №3-4. — С. 3-14

Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика. — 1982. — №3. — С.63-66.

Тягло А. В. Методологическая роль диалектики части и целого в современном научном познании: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Харьков, 1982.

Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 184 с.

1983

Белинцев Б. Н. Диссипативные структуры и вопросы биологического формообразования // Успехи физ. наук. 1983. Т. 128. Вып. 1.

Данилов Ю. А. Что такое синергетика? — «Нелинейные волны. Самоорганизация» / Ю. А. Данилов, Б. Б. Кадомцев. — М.: [б. и.], 1983. — 127 с.

Курдюмов С.П., Маленевский Г.Г. Синергетика — теория самоорганизации: Идеи, методы, перспективы. — М.: Знание, 1983. — 63 с.

1984

Войцехович В. Э. Математическое познание : от гипотезы к теории / В. Э. Войцехович. — Минск : Университетское, 1984. — 144 с. — (Методол. анализ мат. познания как мета-исследования).

Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. — М.: Знание, 1984. — 96 с.

Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1984. — 495 с.

Кобзарев В.А. Программированный метод обучения и тестовый контроль: Лекция. — Л., 1984. — С. 3-7.

Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования. — Л., 1984. — С. 10.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.

Психологические основы программированного обучения / Под. ред. Н.Ф. Талызиной. — М.: МГУ, 1984. — С. 37-38.

Рузавин Г.И. Синергетика и принципы самодвижения материи // Вопросы философии. — 1984. — № 8. — С.43-49.

Самоорганизация в физических, химических и биологических системах: Сб. науч. статей. Кишинев: Штиинца, 1984. — 163 с.

Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. — М.: Знание, 1984. — 78 с.

1985

Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. — М.: Политиздат, 1985. — 263 с.

Казанцева К.В. Научная организация информационной деятельности / Отв. ред. Г.А. Лахтин. — М.: Наука, 1985.

Лебедев А. Н. Кодирование информации в памяти когерентными волнами нейронной активности // Психофизиологические закономерности восприятия и памяти / А. Н. Лебедев. — М., 1985. — С. 6-33.

Поспелов Г.С., Поспелов Д.А. Искусственный интеллект - прикладные системы. — М.: Знание, 1985. — 48 с.

Рузавин Г.И. Синергетика и системный подход // Философские науки. — 1985. — №5. — С.48-55.

1986

Всесоюзное совещание по самоорганизации в физических, химических и биологических системах "Синергетика-86" (26-27 мая 1986 г.), г. Кишинев. — Кишинев : Штиинца, 1986. — 167 с.

Климонтович Н. Ю. Без формул о синергетике / Н. Ю. Климонтович. — Минск: Высш. шк., 1986. — 223 с.

Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: Учебное пособие. — Челябинск: ЧГПИ им. А.Горького, 1986. — 123 с.

Осипов А.И. Самоорганизация и хаос. — М.: Знание, 1986. — 64 с.

Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 255 с.

Черняк В. С. История, логика, наука / В. С. Черняк. — М.: [б. и.], 1986. — 566 с.

Климонтович Н.Ю. Без формул о синергетике / Н.Ю. Климонтович. — Минск: Высш. шк., 1986. — 223 с.

Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Системные исследования. Ежегодник. — М.: Наука, 1986.

1987

Андреев Е. А., Добронравова И. С., Ситько С. П. Целое как результат самоорганизации. М., 1987 / Препр. АН СССР. Филос. о-во СССР

Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития / Н. Н. Моисеев. — М.: Наука, 1987. — 304 с.

Чалый А. В. Методы теории фазовых переходов в проблеме структурообразования // Теоретические аспекты морфогенеза. М., 1987.

Чалый А. В. и др. Мировоззренческие и методологические аспекты преподавания биофизики в вузах // Философские вопросы биологии и медицины. 1987. Вып. 19.

Беспалько В.П. Интенсификация процесса обучения. — М.: Знание, 1987. — 64 с.

Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 215 с.

Скворский В.Я. Системный подход к анализу учебно-воспитательного процесса: определение путей его совершенствования. — М.: МАДИ, 1987.

1988

Алтухов В. Л. О перестройке мышления : философско-методологические аспекты / В. Л. Алтухов, В. Ф. Шапошников — М.: [б. и.], 1988. — 217 с.

Андреев Е. А., Добронравова И. С., Ситько С. П. Проблема физических оснований целостности самоорганизующихся систем // Идея гармонии в научной картине мира. — К.: Наукова думка, 1988. — С. 108-120.

Антонов А. В. Информация : восприятие и понимание / А. В. Антонов. — К.: Наук. думка, 1988. — 182 с.

Астафьев А.К. Самоорганизация и развитие // Самоорганизация в природе и обществе: Науч. конференция, Ленинград, 28-30 ноября 1988 г.: Тезисы докл. и сообщ. Л.: Наука Ленингр. отд-ие. - 1988. - с. 15 - 16

Веденов А. А. Моделирование элементов мышления / А. А. Веденов. — М.: Наука, 1988. — 123 с.

Дрибняк А.С., Клинда В.Н., Марко П.С. и др. Система макроструктурного программированного обучения. Современная высшая школа. — М.: Высшая школа, 1988. — 282 с.

Плахов В.Д. Самоорганизация и автономия. Самоорганизация в природе и обществе: науч. конф., Ленинград, 28-30 ноября 1988 г.: Тезисы докладов и сообщений. Л.: Наука. — 1988. — С. 200

Салманов Ю.С. Социально активная деятельность как фактор саморазвития субъекта // Самоорганизация в природе и обществе: Науч. конференция, Ленинград, 28-30 ноября 1988 г.: Тезисы докл. и сообщ. Л.: Наука Ленингр. отд-ие. - 1988. - с. 182-183

Тычков Ю.И. Совершенствование управления промышленным предприятием с использованием информационных систем. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ие, 1988. — 192 с.

Фридман Л.М., Пушкина Т.А. Каплунова И.Я. Изучения личности учащихся и ученических коллективов. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.

1989

Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности и его формировании // Воспитательная система учебного заведения как объекта педагогического управления / А. А. Бодалев. — Рига, 1989. — С. 43-56.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 190 с.

Викторова Л.Г. О педагогических системах. — Красноярск: Изд-во КГУ, 1989. — 86 с.

Изоткина Л. Г., Литвинский Ю. Л. Синергетический подход к управлению промышленным предприятием : (Информ. аспект) / Л. Г. Изоткина, Ю. Л. Литвинский. - Рига : ЛатННИИТИ, 1989. - 40 с.

Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М.: Знание, 1989. - 76 с.

Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Синергетика новые направления // Знание. - 1989. - № 11. - 48 с.

Непомнящий А.В., Захаревич В.Г. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе. - Таганрог: ТРГИ, 1989. - 82 с.

Поспелов Д.А. Моделирование рассуждений. Опыт анализа мыслительных актов. - М.: Радио и связь, 1989. - 182 с.

Проблемы синергетики: Тез. докл. науч.-техн. конф. / [Редкол.: Кузеев И. Р. (отв. ред.) и др.]. - Уфа : УНИ, 1989. - 120 с.

Рузавин Г.И. Синергетика и диалектическая концепция развития // Философские науки. - 1989. - №5. - С.11-21.

Самоорганизация и самоуправление: социальное развитие: Мат-лы междунар. науч. конф. "Самоуправление и социальная защищенность трудящихся в городе и на предприятии". - 1989. - 83 с.

Скупченко В. В. Мозг, движение, синергетика / В. В. Скупченко. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1989. - 218 с.

Социосинергетика и информатика: Сб. тез. респ. науч.-практ. семинара (Таллинн, 17 февр. 1989 г.) / Под ред. В. Вольт. - Таллинн: Б. и., 1989. - 195 с.

Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. - 1989. - № 10. - С. 3-18.

Тонкова М.М. Коммуникация и синергетический подход: взаимодействие вербальной и невербальной подсистем (на материале англоязычной художественной прозы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Л., 1989. - 23 с.

1990

Анищенко В. С. Сложные колебания в простых системах / В. С. Анищенко. - М.: Наука, 1990. - 312 с.

Арнольд В.И. Теория катастроф. - М.: Наука, 1990. - 128 с.

Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. - Свердловск: СИПИ, 1990. - С. 15-20.

Брановский Ю.С. Компьютеризация процесса обучения в педагогическом вузе и средней школе. - Ставрополь: СГПИ, 1990. - 144 с.

Войцехович В. Э. Становление и развитие математической теории / В. Э. Войцехович // Философские науки. - 1990. - № 12. - С. 52-64.

Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. - К.: Льбидь - 1990. - 152 с.

Ивахненко А.Г. Непрерывность и дискретность. - К.: Наукова думка. - 1990. - 224 с.

Ковалев А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление. - Харьков: Изд-во ХГУ, 1990. - 114 с.

Крылов В. Ю. Психология и синергетика / В. Ю. Крылов, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. - М.: ИПМ, 1990. - 32 с.

Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 118 с.

Лоскутов А.Ю., Михайлов А. С. Введение в синергетику / А. Ю. Лоскутов, А. С. Михайлов. - М.: Наука, 1990. - 269 с.

Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле // Вопросы философии. - 1990. - № 6. - С. 32-46.

Плотинский Г.А. Математическое моделирование социальных систем. - М.: МГУ, 1990.

Самоорганизация студентов первого курса: учебное пособие. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1990. - 118 с.

Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе: Сб. статей под ред. Г.И. Рузавина. М.: Ин-т философии, 1990. - 116 с.

Самоорганизующиеся и фрактальные структуры: Межвуз. науч. техн. сб. - Уфа: Уфим. нефт. ин-т, 1990. - 156 с.

Чернавский Д. С. Синергетика и информация. - М.: Знание, 1990. - 45 с.

Щербаков А.С. Самоорганизация материи в неживой природе: философские аспекты синергетики. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 109 с.

1991

Аббасов А.Ф. Оглы. Сложность. Время. Синергетика: общетеоретический анализ проблем сложности и развития сложных систем / Абульгасан Аббасов; АН Азербайджана, Азерб. инж.-строит. ин-т. - Баку: Элм, 1991. - 212 с.

Галазузова М.А. Сердюк Г.В. Моделирование в процессе обучения педагогике // Сов. Педагогика. - 1991. - № 12. - С. 143-150.

Иванов В.Д. Самодетальность, самостоятельность, самоуправление. - М.: Педагогика, 1991. - 128 с.

Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган - Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1991. - 384 с.

Мархель И.И. Перспективы развития дидактических средств компьютерной технологии обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1991. - 42 с.

Моисеев Н.Н. Универсальный эволюционизм (Позиция и следствия) // Вопросы философии. - 1991. - № 3. - С. 3-28.

Режабек Е. Я. Становление понятия организации. Очерки развития философских и естественнонаучных представлений / Е. Я. Режабек. - Ростов н/Д: Рост, ун-т, 1991. - 136 с.

Режабек Е.Я. Становление понятия организации. Очерки развития философских и естественнонаучных представлений. - Изд. РГУ, 1991. - 136 с.

Самоорганизация в технических системах: Сб. науч. тр. под ред. А.Г. Ивахненко. Киев: Институт кибернетики, 1991. - 89 с.

Чапаев Н.К. Интеграционные процессы в дидактике профтехобразования // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. Вып. 2. - Свердловск: СИПИ, 1991. - С. 23-33.

Эпштейн В. Л. Гипертекст - новая парадигма информатики / В. Л. Эпштейн // Автоматика и телемеханика. - 1991. - № 11. - С. 3-16.

1992

Асмолов А. Экология, психология и историко-эволюционный подход к развитию человека // Alma mater. - 1992. - №1. - С.25-35.

Войцехович В. Э. Становление математической теории (философско-методологический анализ): автореф. дис.... д-ра филос. наук : 00.00.00 / В. Э. Войцехович. - М., 1992. - 29 с.

Вопросы синергетики / В. А. Журавлев, С. С. Савинский, П. К. Галенко, А. Г. Попов; Удм. гос. ун-т, НИИ мат. моделирования. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. - 75 с.

Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. - Санкт-Петербург: С-ПГУ, 1992. - 149 с.

Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник МГУ. Психология. 1992. №3.

Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. - 1992. - № 12. - С. 3-20.

Князева Е.Н.; Курдюмов С.П. - Синергетика как новое мировидение; диалог с И.Пригожиным \ \ Вопросы философии, 1992, № 12. - С.5-9.

Лоскутов А. Ю., Михайлов А. С. Введение в синергетику. - М.: Прогресс, 1992. - 208 с.

Никулин Л.Ф. Самоорганизация мягких систем. М.: Экономика, 1992. - 156 с.

Поклитар Е. А., Штергенерц А. Е. Сенсуализм Коменского в контексте современного учения о взаимопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного // Коменский і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). - Одеса, 1992. - С. 184-186.

Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Дис... докт. псих.наук: 19.00.07. - К., 1992. - 432 с.

Шевченко В.О. Універсальний природний цикл. Загальна інформаційно-ентропійна концепція систем, що розвиваються (якісний аспект). - К.: Вища школа. - 1992. - 171 с.

1993

Аршинов В.И., Свирицкий Я.И. Философия самоорганизации. Новые горизонты // Общественные науки и современность. - 1993. - № 3. - С. 40-59.

Бордовский Г. А., Извозчиков В. А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии // Педагогика. - 1993. - № 5. - С. 12-16.

Волошинов А. В. Онтология красоты и математические начала искусства : дис. ... д-ра филос. наук : 00.00.00 / Александр Владимирович Волошинов. - Саратов, 1993.-- 335с.

Гомаянов С.А. От истории синергетики к синергетике истории // Общественные науки и современность. - 1993. - № 2.

Евин И.А. Синергетика искусства. - М., 1993. - 171 с.

Єршова-Бабенко І. В. Методологія дослідження психіки як синергетического об'єкта. Монографія / І.В. Єршова-Бабенко. - Одеса, ОДЭКМ, 1993. - 124 с.

Зазыкин В. Г. Акмеологические аспекты профессионализма / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе : обзор, информ. / НИИ высш. образования. - М., 1993. - Вып. 6. - С. 35-43.

Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професіональної підготовки: Автореф. дис. ...докт. пед. наук. - К.: НДІ педагогіки України. - 1993. - 31 с.

Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С.53-61.

Кувшинова М.А., Мудрик Р.А., Макарова С.В. Интегрированное решение задач текущего управления энергетическими системами. – Новосибирск: НГТУ, 1993. – 92 с.

Пилипенко В.Е. Социальный морфогенез: эволюция и катастрофы (синергетический подход). / Пилипенко В.Е., Поддубный В.А., Черненко И.В.; [отв. ред. Ю.Н. Пахомов] / АН Украины; Институт социологии (Киев). – К.: “Наукова думка”, 1993. – 96 с.

Рузавин Г.И. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения // Свободная мысль. – 1993. – № 17-18. – С. 51-62.

Седов Е.А. Информационно-энтропийные свойства социальных систем // Общественные науки и современность. – 1993. – № 5. – С. 92-100.

Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма: Эвристический тезаурус. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 105 с.

Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики в учебно-воспитательном процессе: Пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 91 с.

Хиценко В.Е. Можно ли организовать самоорганизацию // Социологические исследования. 1993. - №8. - с. 8-12

Хиценко В.Е. Самоорганизация в социальных системах. Эволюционный менеджмент: Реферативный обзор. Новосибирск.: НГТУ, 1993. – 49 с.

1994

Акчурина И.А. Развитие понятийного аппарата теории самоорганизации // Самоорганизация и наука. Опыт философского осмысления. – М., 1994. – С. 80-97.

Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Казань : [б. и.], 1994. — 246 с.

Аршинов В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур // Высшее образование в России. – 1994. – №4. – С. 13-16.

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.

Бондаренко В. А. Фрактальное сжатие изображений по Барнсли-Слоану / В. А. Бондаренко, В. Л. Дольников // Автоматика и телемеханика. – 1994. – № 5. – С. 12-20.

Буданов В.Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.

Будков В.А. Некоторые аспекты взаимосвязи экологии души и творчества с ноосферными процессами // Ноосферные взаимодействия и синергетика. – Восьмой Региональный семинар по ноосферным взаимодействиям (25–26 ноября 1993 г.). Избранные материалы. – Томск, 1994. – С. 10-21.

Герович В.А. Проблема самоорганизации в исследованиях по кибернетике и искусственному интеллекту // Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе. – М.: Наука, 1994. – С.125-145.

Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. – 184 с.

Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31-36.

Князева Е.Н., Курдюмова С.Г. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. – М.: Наука. – 1994. – 236 с.

Колесников А.В. Синергетическая теория управления. – М.; Энергоатомиздат, 1994.

Концепции самоорганизации: становление нового образа научного мышления. – М., 1994.

Крон В., Кюпперс Г., Паслак Р. Самоорганизация: генезис научной революции // Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе. – М.: Наука, 1994. – С. 86-103.

Луганский В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. Ред. Акад. О.Г.Мороза. – К.: МАУП. – 1994. – 196 с.

Лупандин И.В. История воззрений на самоорганизацию от античности до конца XVI века // Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе. – М.: Наука, 1994. – С. 7-35.

Самоорганизация в природе и обществе: филос.-методол. очерки / В.Н.Михайловский, В.А.Кайдалов, А.И.Усманов и др. СПб.:Наука, 1994. – 127 с.

Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления: Сб. статей под ред. И.А. Акгурина, В.И. Аршинова. – М.: Ин-т философии, 1994. – 349 с.

Сороко Э.М. Инварианты и самоорганизация систем // Самоорганизация в природе и обществе: философ. методологич. очерки. – СПб.: Наука. – 1994. – С. 96-98

Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М.: ИФРАН, 1994. – 274 с.

Суханов, А.Д. Целостность естественнонаучного образования / А.Д. Суханов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 49-58.

Сухомалинова В.В. Системы “общество” и “природа”: разнообразие, устойчивость, развитие // Общественные науки и современность. – 1994. – № 4. – С. 5-19.

1995

Аршинов В.И., Усманова М.Ю. Идеи синергетики и теория воспитательных систем. – Моделирование воспитательных систем. Теория – практике. – М.: Мир. – 1995. – С.39-45.

Богуславский М.В. Синергетика и педагогика // Магистр. – 1995. – № 2. – С.89-95.

Вахин А. А. Концепция самоорганизующегося мира (философско-методологический анализ): дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Вахин Андрей Анатольевич. – М., 1995. – 134 с.

Воронович Б.А. Управление в природных и социальных системах // Самоорганизация, организация, управление: Сб. статей. М.: РАГС. – 1995. – С. 28-29

Иванов В. Г. Синергетическая природа социальных модернизаций / В. Г. Иванов; Твер. гос. техн. ун-т. – Тверь : Изд-во Твер. гос. техн. ун-та, 1995. – 67 с.

Князева Е. Н. Одиссея научного разума: Синергетическое видение научного процесса. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.

Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – №6. – С.84-89.

Кузьмин М.В. Синергетика – наука о сложном в контексте целого // Наука та наукознавство. – 1995. – № 1-2. – С.22-33.

Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Кузьмина Нина Васильевна // Гуманизация образования : психол.-пед. междунар. журн. – 1995. – № 1. – С. 41-53.

Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Катастрофы и бедствия глазами нелинейной динамики // Знание – сила. – 1995. – № 3. – С. 26-34.

Никулин Л.Ф. Самоменеджмент переходного периода. М.: Изд-во Рос. экон. акад, 1995. - 118 с.

Рижко В.А. Концепція як форма наукового пізнання. – К.: Наукова думка, 1995. – 212 с.

Самоорганизация, организация, управление: Сб. статей. М.: РАГС, 1995. - 272 с.

Синергия. Проблемы аскетики и мистики православия. – М., 1995.

Таланчук Н.М. Начала неоплатонизма. – Казань: ИССО РАО, 1995. – 76 с.

Цымбал Л.А. Синергетика информационных процессов. Закон информативности и его следствия. – М.: Наука, 1995. – 119 с.

1996

Аглуллин И.А. Синергетическое представление социальных систем: концепция моделирования и управления // Анализ систем на пороге XXI века: теория и практика: Материалы межд. научно-практ. Конф. В 4-х томах / Сост. Т.Е. Сафонова. – М.: Интеллект, 1996. – Т.2. – С.21.

Аршинов В., Малый А., Попов П. Медицина в контексте синергетического познания // 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.

Астафьева Н. М. Вейвлет-анализ : основы теории и примеры применения / Н. М. Астафьева // УФН. – 1996. – Т. 166, № 11. – С. 1145-1170.

Беззенько Л.Д. Доглибиннопсихологічний чинник як підстава самоорганізаційного аналізу динаміки соціальних систем // Філософська і соціальна думка. – 1996. – № 5-6. – С.36-74.

Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально- педагогических

- техникумов. – Екатеринбург: Изд-во "Деловая книга", 1996. – 334 с.
- Бордовский Г.А., Горлицкая С.И., Извозчиков В.А. Теоретические предпосылки использования метода проектов для формирования инфооосферы учащихся и становление педагогики креативной ориентации // Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования (Проблемы методологии и теории): Моногр. – СПб.: Образование, 1996.
- Буданов В.Г. Синергетические аспекты информационных кризисов культура. Философия и наука. – М.: ИФ РАН, 1996.
- Буданов В.Г. Синергетические стратегии в образовании. Философские проблемы образования. – М.: РАГС, 1996.
- Бунин Г. Г. Синергетика: порядок и хаос в обществе / Григорий Бунин. – Махачкала : Б. и., 1996. – 134 с.
- Васильев Г.Н. и др. Самоорганизация: психо- и социогенез. СПб.: Изд-во С. - Петерб. ун-та, 1996. -198 с.
- Виненко В.Г. Идеи синергетики в системе экологических представлений школьника // Между школой и университетом. Тез. докл. 2-й Межд. конф. по экологическому образованию. – Тула, 1996. – С.51-53.
- Гузев В.В.Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь. – 1996. – 112 с.
- Зайцев В. В., Зимичев А. М. Проблемы развития акмеологического образования // 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
- Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.
- Кузьмин М.В. Синергетическая парадигма и ее роль в методологии науки: Дисс. ... канд.филос.наук (09.00.09) / НАН Украины; Институт философии (Киев). – К. – 1996. – 180 с.**
- Лаак Ян тер. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М., 1996. Глава 5.
- Левицкий В.М., Брандес В.М., Вознюк О.В. Використання концепцій функціональної асиметрії мозку у побудові стратегії навчання // Матеріали звітної наукової конференції "Післядипломна освіта педагогічних кадрів. Проблеми розвитку" (31 жовтня – 10 листопада 1996 р.). – К.: УПКСКО, 1997. – С. 210 -212.
- Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр "Магістр-С" Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с.
- Малинецкий Г.Г. Нелинейная динамика ключ к теоретической истории? // Общественные науки и современность. – 1996. – № 4. – С. 98-112.
- Муравьев А. И. Синергетика технологического прогресса и этика конкуренции / О. А. Малафеев, А. И. Муравьев; С.-Петербург. ун-т экономики и финансов. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та экономики и финансов, 1996. – 75 с.
- 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.
- Никулин Л.Ф. Параллельный менеджмент. М.: Изд-во Рос. экон. Акад, 1996.-218 с.
- Новое в синергетике. Загадки мира неравновесных структур. – М.: Наука. – 1996. – 246 с.
- Пойзнер Б.Н. О "субъекте" самоорганизации // Прикладная нелинейная динамика. – 1996. – Т. 4 – № 45. – С. 149-158.
- Русинов Ф.М., Никулин Л.Ф., Фаткин Л.В. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений. – М.: ИНФРА - М, 1996. –350 с.
- Самоорганизация в природе: Мат-лы сем-ра "Поиск связей между разными способами построения систем". – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1996. – 228 с.
- Серигов С. Г. Отбор содержания экологического образования в техническом вузе на основе системного подхода: Дисс. ... канд. пед. наук / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1996. – 180 с.**
- Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогтики: Стратегемы развития педагогической теории и практики. - Казань: ИССО РАО, 1996. – 71 с.
- Трофимова И. Н. Эволюционно-синергетический подход в психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 72-84.
- Трофимова И.Н. Индивидуальные различия с точки зрения эволюционно-синергетического подхода // Вопросы психологии. – 1996. – №1.
- Хиценко В.Е. Самоорганизация и менеджмент // Проблемы теории и практики управления. 1996. - №3
- Цымбал Л.А. Синергетика информационных процессов. – М.: Наука, 1996. – 230 с.
- Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода // Школа. – 1996. – №4. – С. 47-51.
- 1997**
- Александров Ю.И. Системная психофизиология // Основы психофизиологии. – М.: Инфра-М, 1997. – С. 266-313.
- Анищенко В.С. Детерминированный хаос // Соросовский образовательный журнал. 1997. – № 6. – С. 70-76.
- Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиторчал УРСС, 1997. – 450 с.
- Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
- Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики. // Петербургская социология. – 1997. – №1. – С.148-179.
- Буданов В.Г. Принципы гармонии как холистические правила эволюционного суперотбора // Современная картина мира. Формирование новой парадигмы. – М., 1997. – С.109-123.
- Валицкая А.Г. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3-8.
- Введение в теорию государственно-правовой организации социальных систем / Под общ.ред. Е.Б.Кубко. – К.: Юринком. – 1997. – 192 с.
- Верякина В.П. Эвристические возможности синергетического подхода в философии образования // Синергетика и образование. – М., 1997. – С. 204-211.
- Вилмос Ксани. Мышление и познание: пределы понимания. // Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 1. Методологические вопросы / Под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. – М.: МГСУ "Союз", 1997.
- Виненко В.Г. Синергетика в школе // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.55-60.
- Вознюк О. В., Тичина О. Р. Світ людини: проблеми комплексного вивчення (за матеріалами наукового семінару з синергетики під керівництвом І.Г. Грабара). – Житомир: Волинь, 1997. – 127 с.
- Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Образование, 1997. – 198 с.
- Григорьева Т. П. Синергетика и Восток // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90-102.
- Громакова Е.И. Синергетика и изменение форм научной рациональности: Дисс... канд. филос. наук. - М., 1997. – 136 с.**
- Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке / Онтология и эпистемология синергетики. – М., 1997. – С. 4-7.
- Долженко О.В. Единство культуры и творческий характер образования // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 177-186.
- Жовтун Д.Т. Синергетические интенции в современной философии образования // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С.119-123.
- Зорина Л. Я. Взаимопроникновение естественной и гуманитарной компонент как один из ведущих показателей качества образования / Л. Я. Зорина // Синергетика и образование : сб. науч. ст. — М.: Гнозис, 1997. — С. 187-195.
- Каменская В.Г. Время в синергетике как атрибут работы мозга // Синергетика и психология. СПб., 1997.
- Капица С.П., Малинецкий Г.Г., Курдюмов С.П. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука, 1997. – 283 с.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии – 1997. – № 3. – С. 62-79.
- Козлова О. Н. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование // Синергетика и образование. – М.: "Гнозис", 1997. – С. 80-84.
- Колесникова М. В. Антропогенез в контексте синергетической парадигмы: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.09 / Севастопольский гос. технический ун-т. – Севастополь, 1997. – 176 с.**
- Корсак К.В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – Ч.4. – С. 12-21.
- Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации : феномен содержания : монография / С. В. Кульневич. – Воронеж : [б. и.], 1997. – 235 с.
- Кульневич С. В. Теоретические основы самоорганизующей воспитательной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1997. – 38 с.
- Кумарин В.В. Школу спасет педагогика, но природосообразная // Народное образование. – 1997. – № 5. – С.28-34.
- Лобок А. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант // Школьные технологии. –1997. – № 3. – С. 12-24.
- Малинецкий Г.Г. Нелинейная динамика и историческая механика // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 99-111.
- Малинецкий Г.Г. Синергетика, информационное управление и будущее России // Труды III Международной конференции из серии "Нелинейный мир". – Воронеж, 22-27 сент. 1997. – Воронеж, 1997. – С. 924.

- Малинецкий Г.Г. Хаос. Структуры. Вычислительный эксперимент: Введение в нелинейную динамику. – М.: Наука, 1997. – 255 с.
- Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги // общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 91-98.
- Наумкин А. П. Синергетика: Введение в каллагию. – М.: ЛМА, 1996. – 301 с.
- 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.*
- Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів: *Наук. вид. – К.: ДАККО, 1998. – 152 с.*
- Розин В. М. Образование как синергетическая система // Синергетика и образование. – М.: Издательство "Гнозис". – 1997. – С. 77-80.
- Селиванова Н.Л. Управление воспитательной системой школы: Основные подходы // *Директор школы. – 1997. – №6. – С.12-13.*
- Сивова С. Нуждается ли самоорганизация в управленческом обеспечении // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – №3
- Синергетика для психологов. Тексты / Под ред. В.Г. Буданова, И.Н. Трофимовой. – М.: МГСУ "Союз", 1997.
- Синергетика и образование. – М.: Гнозис, 1997. – 360 с.
- Синергетика и психология / Под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. М., 1997.
- Соснин Э.А., Пойзнер Б.Н. Лазерная модель творчества (от теории доминанты к синергетике культуры). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997;
- Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // *Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32-41.*
- Тхагапсоев Х.Г. Образование: канун новой парадигмы. – М.: Просвещение, 1997. – 99 с.
- Урсул А.Д. Становление ноосферного интеллекта и опережающее образование // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 123-135
- Федорова М.А. Синергетическая модель образования. // *Мир образования. – 1997. – № 5. – С. 14-16.*
- Филиппова Т.А. Системный анализ проблем управления энергетическими предприятиями: задачи и методические указания к их выполнению для студентов энергетических специальностей. – Новосибирск: НГТУД 1997. – 40 с.
- Философские проблемы синергетики. – Сумы: Слобожанщина. – 1997. – 120 с.*
- Хиценко В.Е. Самоорганизация и самореферентность сложных систем // *Сибиряка ПРЕСС. – 1997. – № 12. – с. 16-20*
- Цикин В.А. *Философский анализ проблем синергетики. Монография. – Сумы: Слобожанщина. – 1997. – 146 с.*
- Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования // *Общественные науки и современность. – 1997. – №1. – С. 125-133.*
- Шевелева С.С. Открытая модель образования: (Синергетический подход) (Общество и проблемы). (Проблемы формирования открытого общества в России). – М.: Магистр, 1997. – 47 с.
- Щедровицкий П.Г. Пространство свободы // *Народное образование. – 1997. – №1. – С.46-51.*
- 1998**
- Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : [б. и.], 1998. – 236 с.
- Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
- Баранцев Р.Г. Открытым системам – открытые методы // *Синергетика и методы науки* отв. ред. Басин М.А. – Санкт-Петербург, "Наука", 1998. – С. 33.
- Белкина В. Н. Развитие творчества ребенка в условиях его совместной деятельности со сверстниками / В. Н. Белкина // *Педагогический вестник : сб. науч. тр. – Ярославль, 1998. – С. 3-12.*
- Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.
- Буданов В.Г. Когнитивная физика или когнитивная психология. Событие и смысл. – М.: ИФ РАН, 1998.
- Буданов В.Г. Принципы синергетики и управление кризисом // *Синергетика и социальное управление. – М.: РАГС, 1998. – С. 86-100.*
- Буданов В.Г., Мелехова О.П. Концепции современного естествознания. – М.: МГТУГА, 1998.
- Виненко В.Г. Познавательная модель самоорганизации в экологическом образовании. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1998. – 188 с.
- Вознюк О. В., Тичина О. Р. *Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти. – Житомир: Волинь, 1998. – 229 с.*
- Дульнев Г.Н. Введение в синергетику. – СПб., 1998. – 256 с.
- Євтюк А.В. *Соціально-філософські підходи до аналізу освітніх проблем // Науковий вісник ВДУ. Журнал Волинського державного університету ім. Лесі Українки. Філософські науки. – 1998. - № 10. – С.155-159.*
- Иванов В.Г. Моделирование педагогической деятельности // *Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 62-64.*
- Каган М.С. Синергетика и культурология // *Синергетика и методы науки / Под ред. М.А. Васина. – С-Пб., 1998. – С. 218-226.*
- Казначеев С. О новой парадигме экологического образования / С. Казначеев // *Школа духовности. — 1998. — № 2. — С. 50-52.*
- Клепко С. Ф. *Інтегративна освіта і поліморфізм. – Київ-Полтава-Харків: ПОППОП, 1998. – 360 с.*
- Козак Г.А. Анализ применения синергетических идей и методов в психологии / Г. А. Козак // *Психологія на перетині тисячоліть : Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань : В 3 т. – К. : Гнозис, 1998. – Т.ІІІ. – С. 54-59.*
- Козак Г.А. Анализ применения синергетических идей и методов в психологии // *Психология на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т.ІІІ. – С. 54-59.*
- Козлова О. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование // *Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С.66-68.*
- Колесникова М.В. *Синергетика і діалог культур // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: Зб.наук. праць / Упоряд. І відповід. секретар С.О.Черепанова. – Львів: Каменяр. – 1998. – Вип. 3. – С.272-275.*
- Коллонтай В. На стыке естественных и общественных наук: вклад И. Пригожина // *Мировая экономика и международные отношения. – 1998. – № 4. – С. 136-142.*
- Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // *Психологический журнал. – Т.19. – 1998. – №3. – М. Наука. – С. 56-62.*
- Кульневич С.В. Единое образовательное пространство (обоснование синергетической разработки). – Воронеж: Воронежский научно-образовательный центр РАО, 1998. – 29 с.
- Лесков Л.В. Футуросинергетика западной цивилизации // *Общественные науки и современность. – 1998. – № 3. – С. 149-160.*
- Лисенко А.Ф. *До питання щодо синергетичного підходу в педагогіці // Психоло-гія на перетині тисячоліть: Зб. наук. пр. учасн. 5-х Костюківських читань. – К.: 1998. – Т. 2. – С. 324-327.*
- Лутай В.С. *Основне питання сучасної філософії і реформування освіти // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – Т.2. – С. 7-20.*
- Мелик-Гайказян, И.В. Информационные процессы и реальность / И.В. Мелик-Гайказян. – М.: Наука, 1998. – 192 с.
- Митькин А.А. Принципы самоорганизации систем: критический анализ // *Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №4. – С. 117-131.*
- Назаретян А. П. Модели самоорганизации в науках о человеке и обществе // *Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 95-104.*
- Новиков А. М. Проектирование педагогических систем : [Соотнесение "старых" и "новых" понятий в педагогике] / А. М. Новиков // *Специалист. – 1998. – № 5. – С. 23-28.*
- 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.*
- Плотинский Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов / Ю. М. Плотинский. — М.: ЛОГОС, 1998. — 280 с.
- Поздняков А.В. Свойство целостных систем // *Порядок и хаос в развитии социально-экономических систем: материалы второго научного семинара "Самоорганизация устойчивых целостностей в природе и обществе". Томск: Изд-во Том. ун-та. – 1998. – с. 123-125*
- Пойзнер Б.Н. Объединитель экологии и культурологии // *Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С.51-56.*
- Пугачева Е.Г. Синергетический подход к системе высшего образования // *Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41-45.*
- Редюхин В.И. Синергетика – "синяя птица" образования // *Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С.144-153.*
- Розин В. М. Образование как синергетическая система // *Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С.63-65.*
- Романов В.Л. Коммуникативный кадровый контроль (синергия профессионалов) // В кн.: *Кадровый контроль в государственной службе. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – С. 58-84.*
- Самоорганизация в природе: Мат-лы сем-ра "Поиск связей между разными способами построения систем". Вып.2: Проблемы самоорганизации в природе и обществе Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. – 248 с.
- Серигов Г. Н. Управление образованием. Системная интерпретация: Моно-графия / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
- Сидоренко В.Н. Системная динамика. – М.: ТЕИС, 1998. – 205 с.

- Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998. – 439 с.
- Синергетика и социальное управление. М.: РАГС, 1998. 352 с.
- Синергетические основы устойчивого развития общего образования // Образование и рынок. – 1998. – № 4. – С. 61-67.
- Смирнов Э.А. Основы теории организации. – М.:Аудит:ЮНИТИ, 1998. – 375 с.
- Соколовский М.В. "Воспитательное пространство" как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. – № 1. – 1998. – С. 132-143.
- Соловьев К.Н. В поисках синтеза // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 52-64.
- Соловьев К.Н., Пугачева Е.Г. Открытость и самоорганизация в реформе высшей школы // Alma Mater. – 1998. – № 5. – С. 32-42.
- Таланчук Н. М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н. М. Таланчук. – Казань : Дом печати, 1998. – 486 с.
- Таланчук Н. М. Синергетическая концепция воспитания системы ориентированного человековедения / Н. М. Таланчук. – Казань : ИСПО РАО, 1998. – 96 с.
- Тарасенко В. В. Логико-методологические аспекты концепции фрактала : дис.... канд. филос. наук : 09.00.08 / Тарасенко Владислав Валерьевич. – М., 1998. – 131 с.**
- Тарасенко В.В. Парадигмы управления в информационно-коммуникационной культуре // Синергетика и социальное управление. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – С. 55-59.
- Тюмасева З., Аменд А. Человек, общество, природа: устойчивое развитие. Синергетические основы устойчивого развития общего образования // Образование и рынок. – 1998. – № 4. – С. 61-67.
- Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергетический подход). – М.: МГИУ, 1998. – 321 с.
- Шкуркин А.М. Феномен труда: синергетический взгляд // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 122-131.
- 1999**
- Александров Ю.И., Брушлинский А.В., Судаков К.В., Умрюхин Е.А. Системные аспекты психической деятельности. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 270 с.
- Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М. : ИФРАН, 1999. – 296 с.
- Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика наблюдения как познавательный процесс // Философия, наука, цивилизация. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – С. 34-49
- Басин М. А., Шилович И. И. Синергетика и Internet: Путь к Synergonet. – СПб., 1999. – 71 с.
- Беззенок Л.Д. Самоорганізаційна природа гри // Філософська думка. – 1999. – № 3. – С.3-9.
- Богуславский М.В. Страсти по синергетике // Мир образования. – 1999. – № 5. – С. 17-21.
- Бранский В.П. Искусство и философия. – Калининград: Янтар. сказ, 1999. – 704 с.
- Бранский В.П. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории. // Общественные науки и современность. – 1999. – № 6 – С. 117-127.
- Бубнова С.С. Ценностные ориентации как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 1999. – №5.
- Буданов В.Г. О фрактальной природе времени эволюционирующих систем // Синергетика-2. Труды семинара по синергетике. – М.: МГУ, 1999. – С. 45-67
- Василькова В.В. Синергетика. Порядок и хаос в развитии социальных систем: (Синергетика и теория социальной самоорганизации). – СПб.: Изд-во "Лань", 1999. – 480 с.
- Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В. В. Василькова. – СПб. : Лань, 1999. – 480 с.
- Василькова В. В. Синергетика и социологический эволюционизм. / В. В. Василькова // Синергетическая парадигма. – 2003. – № 1. – С. 50 – 58.
- Верякина В.П. Философия образования и педагогика сотрудничества // Синергетика и учебный процесс. – М., 1999. – С. 163-172.
- Виненко, В. Г. Построение содержания непрерывного образования педагога. Системно-синергетический подход / В.Г. Виненко. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-тет, 1999. – 244 с.
- Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография. В 2 т. Т. 2. Прикладная креативная акмеология / Вишнякова Наталья Фёдоровна. – [изд. 2-е, доп. и перераб.]. – Минск : Дзёбор, 1999. – 300 с.
- Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография. В 2 т. Т. 1. Психология развития творческой личности взрослого человека / Вишнякова Наталья Фёдоровна. — [изд. 2-е, доп. и перераб.]. – Минск : Дзёбор, 1999. — 198 с.
- Власова Е.З., Извозчиков В.А. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей: [Учеб. процесс в пед. вузе с позиций синергетики] // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 2-9.
- Ворожбитова А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // Вестник высшей школы. – 1999. – № 2. – С. 22-26.
- Делокаров К.Х., Демидов Ф.Д. В поисках новой парадигмы. Синергетика, философия, научная рациональность. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – 106 с.
- Євтюдук А.В. Роль синергетичної парадигми у формуванні сучасної освітньої системи // Науковий вісник ВДУ. Журнал Волинського державного університету ім. Лесі Українки. Філософські науки. –1999. – № 11. – С.205-208.
- Игнатова В. А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Тю-мень, 1999. – 46 с.**
- Игнатова В.А. Экологическое мировоззрение и идеи синергетики // Наука и школа. – 1999. – № 3. – С.33-39.
- Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 73-84.
- Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24-33.
- Коломієць О.В. Сутність та прояви синергізму // Вісник Львівського державного аграрного університету "Економіка АПК". – Львів: –1999. – № 6. – С.228-232.
- Курганский А.В. Математическое моделирование движений: синергетический и конгитивистский подходы // Вопросы психологии. – 1999. – №4.
- Кушнір В.А. Системне моделювання процесу вимірювання в педагогічних дослідженнях // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1. – С.35-44.
- Маткин В. Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала // Alma mater. – 1999. – № 6. – С. 23-28.
- Меньшиков И.В., Санникова О.В. Синергетика как методологическая парадигма образования // Антропозологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 43-44.
- Моисеев Н. Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 4-9.
- Моисеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С.3-9.
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Издательский центр "Академия", 1999. – 512 с.
- Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. – Белгород: БелГУ, 1999. – 352 с.
- Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Наталія Георгіївна Протасова. – К., 1999. – 472 с.**
- Прохоров А.О. Неравновесные (неустойчивые) психические состояния // Психол. журн. 1999. №2.
- Пугачева Е.Г., Соловьев К.Н. Высшая школа: некоторые проблемы самоорганизации // Социс. – 1999. – № 11. – С. 99-101.
- Руденко О.С. Освіта на межі тисячоліть: природа кризи і стратегія реформи // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С.7-13.
- Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ - ДАНА, 1999. – 317 с.
- Сапецкий А.О. Социосинергетика // Естественнонаучные, социальные и гуманитарные аспекты: Тр. семинара. – М., 1999. – С. 194-212.
- Свідзінський А. Самоорганізація і культура. – К.: Видавництво ім. Олени Телізи. – 1999. – 288 с.
- Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – М.: Педогогическое общество России, 1999. – 430 с.

- Синергетика // Естественнонаучные, социальные и гуманитарные аспекты: Тр. семинара. – М., 1999. – 232 с.
- Синергетика и психология. Тексты. Вып.2. Социальные процессы. М.: Янус – К, 1999. 272 с.
- Синергетика и учебный процесс. – М.: РАГС, 1999. – 406 с.
- Сухомлинська О.В. концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні, 1999. – № 1. – С. 41-45.
- Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103-115.
- Філософський аналіз ідей синергетики. Філософські науки. Збірник наукових праць. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПІ. – 1999. – 120 с.
- Харитонов В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия // Антропозкологические подходы в современном образовании. Ч.2. – Новокузнецк, 1999. – С. 44-48.
- Чешков М.А. Синергетика: за и против хаоса // Общественные науки и современность. – 1999. – № 6. – С. 128-140.
- Шаронов Ю.В. Применение идей синергетики в управлении учреждениями системы непрерывного образования // Школа. – 1999. – № 3. – С. 17-20.
- Шаронов Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 14-18.
- 2000**
- Аршинов В. И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В. И. Аршинов, В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – С.137-149.
- Астафьева О.Н., Делокаров К. Теория самоорганизации и образование. По материалам научно-методической конференции "Синергетика и учебный процесс" // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – № 3. – С.92-96.
- Бабиц И.Н. Системный подход к организации информационной среды гимназии // X Международная конференция-выставка "Информационные технологии в образовании": Сборник трудов участников конференции. Часть III. – М.: МИФИ. – 2000. – С.101-102.
- Богуславський М.В. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 37-40.
- Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании: Автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 52 с.**
- Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / Бранский Владимир Павлович // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112-129.
- Бранский В.П. Социальная синергетика и теория наций. Основы этнологической акмеологии. СПб.: СПбАА, 2000. – 107 с.
- Буданов В.Г. Синергетическая алгебра гармонии // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. Сб. ст. / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. Сб. ст. / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С.285-304.
- Букина Е.Я. Дифференциация психологического и духовного здоровья в рамках синергетической концепции валеологии / Е. Я. Букина, А. В. Чичиндаев // Качество образования. Концепции, проблемы = Education Quality. EQ-2000 : материалы III междунар. науч.-метод. конф. / под общ. ред. А. С. Вострикова. — Новосибирск : НГТУ, 2000. — С. 30-34.
- Вахмистров В.П. Социальные и духовные основы военного корпоративизма // Военная мысль. – 2000. – № 5. – С. 39-43.
- Виненко В.Г. Построение содержания непрерывного образования педагога. Системно-синергетический подход. – М.: ИНФРА. – М, 2000. – С. 22.
- Волошинов А. В. Математика и искусство / А. В. Волошинов. – М.: Просвещение, 2000. – 436 с.
- Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
- Делокаров К.Х. Системная парадигма современной науки и синергетика // Общественные науки и современность. – 2000. – № 6. – С. 110-118.
- Добронравова И.С. На каких основаниях осуществимо единство современной науки // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция. – 2000. – С.343-353.
- Еременко И. В. Синергетический анализ эволюции биологических систем: Дис... канд. филос. наук: 09.00.09 / Сумский гос. педагогический ун-т им. А.С.Макаренка / Еременко Ирина Владимировна. – Сумы, 2000. – 179 с.**
- Ехлаков Ю.П., Яворский В.В. Моделирование структурных взаимосвязей функционирования организационных систем управления. –Томск, 2000. – 171 с.
- Євтюк А.В. Впорядкованість із хаосу проблем освітньої системи. Коли? (Філософське осмислення) // Науковий вісник ВДУ. Журнал Волинського державного університету ім. Лесі Українки. Філософські науки. – 2000. – № 8. – С.247-251.
- Євтюк А.В. Можливості застосування філософсько-синергетичного підходу до реформування сучасної освітньої системи України // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання: Зб.наук. та наук.-метод. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції 12-13 травня 1999 р. – Луцьк: ред.-вид. відділ "Вежа" ВДУ ім. Лесі Українки, 2000. – С.70-75.
- Євтюк А.В. Спроба філософського аналізу освітньої системи в контексті синергетичної парадигми // Теоретично-методичні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти І-ІІ рівнів акредитації. Збірник наукових праць першої науково-практичної конференції 1-2 червня 2000 р. – Запоріжжя: ЗДТУ, 2000. – С.97-103.
- Євтюк А.В. Трансформація університетської освіти в контексті синергетичної парадигми // Праці міжнародної науково-практичної конференції "Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку" 15-16 грудня 2000 р. – Харків. – Вид-во Харківського національного університету, 2000. – С. 46-50.
- Євтюк А.В. Філософія освіти і синергетика – L'union faite a force // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Методологічний семінар 22 листопада 2000 р. Збірник наукових праць за заг. ред. В.Андрущенка. – К.: Товариство "Знання України". – 2000. – С.175-180.
- Журавлев В.А. и др. Образование: стратегия развития и синергетика // Перемены. – 2000. – № 2. – С. 56-69.
- Ильяева И. А. Общение, понимание и идеи как предмет синергетики / И. А. Ильяева // Сб. материалов междунар. науч. конф. [«Синергетика в современном мире»]. – Белгород : БелГТАСМ : Крестьянское дело, 2000. – Ч. 2. – С. 125-129.
- Ильяева И. А. Проблема личности в синергетической парадигме / И. А. Ильяева // Сб. материалов междунар. науч. конф. [«Синергетика в современном мире»]. – Белгород : БелГТАСМ : Крестьянское дело, 2000. – Ч. 1. – С. 180. <http://www.top.mail.ru/jump?from=843806>.
- Ильяева И.А. Общение, понимание и идеи как предмет синергетики // Синергетика в современном мире: Сб. материалов Международной научной конференции. Часть II. – Белгород: БелГТАСМ, Крестьянское дело, 2000. – С. 125-129.
- Кричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С.3-9.
- Кирт Н. Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов в процессе профессионального самоопределения : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталья Леонидовна Кирт. – М., 2000. – 158 с.**
- Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов / Е. Н. Князева. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 244.
- Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. - С. 244.
- Коломієць О.В., Городиський В.П. Перебудова внутрішніх процесів організації з метою досягнення синергії // Вісник Харківського Державного Політехнічного Університету "Технічний прогрес та ефективність виробництва". – Харків: – 2000. – №92.– С.74-77.
- Котельников Г.А. Теоретическая и прикладная синергетика. – Белгород: БелГТАСМ; Крестьянское дело, 2000. – 162 с.
- Котельников Г.А. Теоретическая и прикладная синергетика. – Белгород, 2000. – 256 с.
- Кривых С.В. Развивающее и развивающееся образование: Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых; Новокузнецк, ин-т повышения квалификации. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
- Кузьмина Г.О. Идеи синергетики в организации педагогического процесса на факультете дошкольного образования // Герценовские чтения "Педагогика и психология дошкольного и начального образования: анализ прошлого и взгляд в будущее": Тезисы конференции 25-26 апреля 2000 г. – СПб.: РГПУ им. И.А. Герцена, 2000. – С. 180-181.
- Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 34-45.
- Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури: Монографія. – К, 2000. – 304 с.

- Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття // *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Методологічний семінар: Зб. наук. пр./За ред. В.П.Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99-103.*
- Махно Ю.К. Системно-синергетический подход в курсе обществознания // *Обществознание в школе. – 2000. – № 4. – С. 55-62.*
- Мелентьева А.А. Реализация идей синергетики в содержании биологического образования как условие успешности формирования экологического мировоззрения: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2000. – 198 с.**
- Москвина А.В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся // *Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия (Материалы Международной научно-практической конференции. 20-21 апреля 2000 г.). – Оренбург. – 2000. – С. 177-181.*
- Мухомов В.А. Синергетическая парадигма: экспансия на гуманитарное знание // *Синергетика в современном мире: Сб. материалов Международной научной конференции. Часть I. – Белгород: БелГТАСМ, Крестьянское дело, 2000. – С. 30.*
- Нестеренко Г.О. Проблема самореалізації особистості в контексті синергетичної парадигми // *Грані: Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. – Дніпропетровськ, 2000. – № 5 (13). – С. 51-57.*
- Нестеренко Г.О. Самореализация личности в аспекте ее культурного бытия // *Філософські, культурологічні, релігійознавчі аспекти осмислення сучасного світу: Науково-методичний збірник / Відп. ред. В. М. Барякін. – Запоріжжя: ЗДІА, 2000. – Вип. 1. – С. 224-230.*
- Нестеренко Г.О. Самореалізація людини як фактор розвитку суспільства: синергетичне бачення // *Нова парадигма: Альманах наукових праць. – Запоріжжя, 2000. – Вип. 15. – С. 6-9.*
- Нестеренко Г.О. Синергетическая модель становления личности специалиста: необходимость реформирования системы образования и воспитания // *Студент-2000: каким ему быть?: Мат-лы научно-практ. конф. (13 – 14 апреля 2000 г.). – Запорожье: ЗГУ, 2000. – С. 155-156.*
- Нестеренко Г.О. Синергетическое видение проблемы самореализации личности в трансформирующемся обществе // *Збірник наукових праць з гуманітарних наук Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя: ЗДІА, 2000. – С. 18-20.*
- Пальчевський С.С. Синергетичні підходи до застосування сугестопедії у школі // *Рідна школа. – К, 2000. – №7. – С.62-63.*
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издат. центр "Академия", 2000. – 512 с.
- Попов В.В. Интеграция разнопредметного содержания образования на основе системного подхода // *Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Материалы 3-й Междунар. науч. – метод. конф., Сочи 12-14 июня 2000г. Ч. 1 / Отв. ред. Ю.С. Тюнников, Г.В. Яковенко. – Сочи: РИО СГУТ и КД, 2000. – 228 с.*
- Романов В.Л. Синергетический аспект социального управления и государственной службы // *Синергетика в современном мире: Сб. материалов Международной научной конференции. Часть I. – Белгород: БелГТАСМ, Крестьянское дело, 2000. – С. 173-176.*
- Рындак В. Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // *Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия. – Оренбург, 2000. – С. 40-51.*
- Самоорганизация и организация власти: Мат-лы четвертого Всероссийского постоян. действующего науч. сем-ра "Самоорганизация устойчивых целостностей в природе и обществе". Томск: Спектр: ИОА СО РАН, 2000. – 210 с.
- Синергетика в современном мире. – Белгород, 2000. – 346 с.
- Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. Под ред. В.С. Степина, В.И. Аршинова, В.Э. Войцеховича. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
- Сластёнин В.А. О моделировании образовательных технологий // *Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 50-56.*
- Талагаев Ю.В. Системно-синергетический подход к изучению физико-математических дисциплин в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 171 с.**
- Толстоухов А. Самоорганизация общества и власть // *Філософська думка. – 2000. – № 1. – С.27-42.*
- Трофимова С.Ю. Высшая школа как объект постнеклассической науки // *Высшее образование в России. – 2000. – № 4. – С.31-34.*
- Федорова М.А. Роль синергетического подхода в совершенствовании высшего профессионального образования // *Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф., 4.1. – Сочи, 2000. – С.62-64.*
- Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки. – К.: Знання, 2000. – 253 с.
- Чернавский Д.С. Мышление как распознавание образов // *Синергетика. – 3. Труды семинара по синергетике. – М.: МГУ, 2000.*
- Шефер Г. "Зигзаг" как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? // *Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. Сб. ст. / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С.272-284.*
- Юрченко Л. В. Синергетика соціокультурного процесу: соціологічний аналіз: Дис... канд. соціол. наук: 22.00.03 / НАН України; Інститут соціології. – К, 2000. – 184 с.**

2001

- Аванесова Г.А. Культура как самоорганизующаяся система // *Синергетика, философия, культура. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 119.*
- Бодров В.А, Ложкин Г.В., Плющ А.Н. Нелинейная модель мотивационной сферы личности // *Психологический журнал. – 2001. – №3.*
- Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
- Весна М.А. Педагогическая синергетика: Монография. – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.
- Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Саратов, 2001. – 322 с.**
- Донченко Елена *Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104.*
- Дротянко Л.Г. Філософське та наукове знання в культурній свідомості постмодерну // *Totallogu. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 2001. – 260 с.*
- Євтюк А.В. Філософсько-синергетичне розуміння проблем буття сучасної молоді // *Молодь у сучасному світі: морально-естетичні та культурологічні виміри / Матеріали наукпракт конференції / Голов.ред. М.М.Бровко. – К.: Вид. МЛП, 2001. – С.194-198.*
- Игнатьова В.А. Педагогические аспекты синергетики // *Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31.*
- Ильяева И. А. Детерминированный хаос и картина аттракторов социального духа // *Синергетика, философия, культура / И. А. Ильяева. – М.: РАГС, 2001. – С. 283-289.*
- Клочко В.Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии // *Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии» (20 апреля 2001 года). Караганда: Изд-во Карту, 2001. С. 101-110.*
- Князева Е. Н. Саморефлексивная синергетика / Е. Н. Князева // *Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 94-100.*
- Князева Е.Н. Синергетика как направление универсализма в современном научном познании // *Синергетика, философия, культура. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 7-23.*
- Коломієць О.В. Визначення потенційних сфер синергії // *Вісник Національного університету "Львівська політехніка" "Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку". – Львів: – 2001.– № 436. – С.193-198.*
- Коломієць О.В. Встановлення потенційних переваг від синергії // *Вісник Національного університету "Львівська політехніка" „Проблеми економіки та управління”. – Львів: – 2001.– № 425. – С. 352-357.*
- Курдюмов С., Малинецкий Г. Синергетика – теория самоорганизации // *Пульсар. – 2001. – № 1. – С.18-24.*
- Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі // *Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.*
- Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : [монографія] / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.
- Меньшиков И. В. Методология синергетики в моделировании развития образования / И. В. Меньшиков, О. В. Санникова, В. А. Харитонова // *Материалы межрегион. конф. «Синергетика как парадигма образования». – М.; Ижевск, 2001. – С. 26-32.*
- Милованов В.П. Неравновесные социально-экономические системы: синергетика и самоорганизация. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 264 с.
- Назарова Т.С., Шаповалов В.С. "Синергетический синдром" в педагогике // *Педагогика. – 2001. – №9. – С.25-33.*
- Нестеренко Г.О. Особистісна відповідальність як фактор становлення незалежної України // *Ідеологія державотворення і суспільствознавча наука: Тези доповідей на Всеукраїнській науково-теоретичній конференції, присвяченій 10-річчю незалежності України (31 травня 2001 р.). – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – С. 298-300.*
- Нестеренко Г.О. Проблема самореалізації і вільний час студента // *Свободное время студентов: теория, опыт, перспективы: Мат-лы научно-практ. конф. (28 – 29 марта 2001 г.). – Запорожье: ЗГУ, 2001. – С. 97-99.*

- Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: Учеб. пособие для вузов. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
- Пойзнер Б.Н., Ситникова Д.Л. Обновление культуры: (не)циклическость и ветвистость // Мат. пятого Всеросс. научн. сем. «Самоорганизация устойчивых целостностей в природе и обществе». – Томск, 2001. – С. 114 – 117.
- Прытков В.П. Оправдание синергетики // Вопросы философии. – 2001. – № 4. – С. 137-150.
- Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти. – 09.00.10 – Філософія освіти // Автореф. докт... філософ. наук. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с**
- Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.
- Романов В. Л. Социальная самоорганизация и государственное управление : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08 / В. Л. Романов. – М., 2001. – 313 с.
- Романов В.Л. Социальная самоорганизация и государственное управление / 22.00.08: Дис.... д-ра социол. наук. - М., 2001. - 313 с.**
- Синергетика. Философия. Культура. – Москва: Изд. РАГС, 2001. – 450 с.
- Снегирёв И. А. Синергетический анализ проблем коэволюции человека и биосферы // Збірка статей науково-практичної міжвузівської конференції викладачів "Проблеми розвитку регіонального бізнесу та управління". – Вінниця, 2001. – С. 82-89.
- Снегирёв И. А. Синергетический анализ проблем коэволюции человека и биосферы // Збірка статей науково-практичної міжвузівської конференції викладачів "Проблеми розвитку регіонального бізнесу та управління". – Вінниця, 2001. – С. 82-89.
- Снегирёв И. А. Синергетический анализ проблем коэволюции человека и биосферы // Збірка статей науково-практичної міжвузівської конференції викладачів "Проблеми розвитку регіонального бізнесу та управління". – Вінниця, 2001. – С. 82-89.
- Сумина Г.А. Преимущество компьютерного обучения в открытой модели образования: На основе синергетического подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2001.**
- Сурчалова Л.В. Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицензистов: На примере изучения информатики и синергетики: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов – Саратов, 2001. – 190 с.**
- Турчинов А.И. Становление профессиональной культуры государственных служащих // Синергетика, философия, культура. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 306-310.
- Фракталы и циклы развития систем: Мат-лы пятого Всероссийского постоян. действующего науч. сем-ра "Самоорганизация устойчивых целостностей в природе и обществе". – Томск: Спектр: ИОА СО РАН, 2001. – 186 с.
- Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105-144.
- Чалий О.В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 158-171.
- Чернавский Д.С. Синергетика и информация / Д.С. Чернавский. – М.: Наука, 2001. – 244 с.
- Шевченко В.Н. Синергетика или социальная философия? // Синергетика, философия, культура. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 31.
- 2002**
- Андрущенко В. П. Культура, ідеологія, особистість : мето дол ого-світглядний аналіз / Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Михальченко М. І. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
- Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов : возможности и пределы : монография / О. Н. Астафьева. – М. : МГИДА, 2002. – 295 с.
- Барабанщиков А.В. Б.Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. – № 4. – С. 27-38.
- Баранцев Р.В. Имманентные проблемы синергетики // Вопросы философии. – 2002. – № 9. – С. 91-101.
- Браже Р.А. Синергетика и творчество: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Ульяновск: УлГТУ, 2002. – 204 с.
- Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб: Политехника, 2002. – 476 с.
- Букина Е. Я. Методология освоения синергетических эффектов в системах искусственного происхождения / Е. Я. Букина, С. А. Харитонов // Методология науки : сб. тр. Всерос. филос. семинара. – Томск : ТГУ, 2002. – Вып. V : Проблемы типологии метода. — С. 130-136.
- Возний А.П. Особливості самоорганізації на біологічному рівні // Тези доповідей на науково-практичній конференції "Психосинергетика – на границі філософії, естествознания, синергетики, медицини и гуманитарных наук" 10-12 вересня 2002 р. – Одеса, 2002. – С.31-32.
- Гапонцева М. Г. Интегративный подход в содержании непрерывного естественно-научного образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 206 с.**
- Євтодок А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти. – К, 2002. – 198 с.**
- Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття : філософсько-психологічний аспект / Іван Андрійович Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2002. — № 2. — С. 23-34.
- Измайлов И.В., Пойзнер Б.Н., Раводин В.О. Синергия, конкуренция, хаос в модели взаимодействия двух научных направлений. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 100 с.
- Каплунович Т. А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: дис.... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Каплунович Татьяна Александровна. – Великий Новгород, 2002. – 397 с.**
- Карпичев В.С. Социальное управление в контексте социосинергетического знания // Глобализация: синергетический подход / Под ред. В.К. Егорова. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – С. 229-232.
- Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры – СПб: Алетейя, 2002. – 414 с.
- Коломієць О.В. Побудова динамічної моделі об'єднання підприємств із синергічними взаємозв'язками // Вісник Державного університету "Львівська політехніка". „Логістика”. – Львів: – 2002. – № 446. – С.328-338.
- Короновский, А.А. Нелинейная динамика в действии: Как идеи нелинейной динамики проникают в экологию, экономику и социальные науки / А.А. Короновский, Трубецков Д.И. Саратов: Изд-во ГОСУНЦ «Колледж», 2002. – 324 с.
- Кочергина Н.В. Система процесса обучения с точки зрения синергетического подхода // Наука и школа. – 2002. – № 5. – С.20-27.
- Лазарев В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 304 с.
- Лежнева Н.В. Личностно ориентированная университетская образовательная система: синергетический подход //ЛОПО. Ч.2. Екатеринбург, 2002.
- Лобова Л. Г. Синергетика музыкальной педагогики: Монография. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2002. – 136 с.
- Ляшенко Л., Євтодок А. Синергетика і освіта ХХІ // Освіта й управління. – 2002. – Т. 5. – № 3. – С. 127-135.
- Маврикиди Ф. И. Фракталы как перспектива построения междисциплинарного знания / Ф. И. Маврикиди // Материалы междисциплинар. конф. [«Фрактальность как универсальное свойство природы?», (Москва, 16-17 апр. 2002 г.). – М.: Знание, 2002. – С. 14-19.
- Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Современные проблемы нелинейной динамики. 2-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 360 с.
- Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: Ценностно-синергетический подход: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.**
- Налимов В. В. Самоорганизация как творческий процесс: философский аспект. / В. В. Налимов // Синергетическая парадигма. – 2002. – № 1. – С. 143 – 154.
- Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: Дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Запорізький держ. ун-т. / Нестеренко Галина Олегівна. – Запоріжжя, 2002. – 201 с.**
- Нестеренко Г.О. Діалектика та синергетика: альтернатива чи конструктивне доповнення // Філософія та соціологія в контексті сучасної культури. Збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2002. – С. 78-86.
- Нестеренко Г.О. Діалектичний стиль мислення професіонала // Філософські проблеми гуманітаризації вищого образования: Сб. статей по мат-лам 2-ї міжнародної науково-практичної конференції (25 – 27 лютого 2002 г.). – Суми – Бердянськ, 2002. – С. 194-196.
- Нестеренко Г.О. Культура як прояв самореалізації особистості // Нова парадигма: Альманах наукових праць. – Запоріжжя, 2002. – Вип.. 24. – С. 65-72.
- Нестеренко Г.О. Самореалізація особистості як складова процесу самоорганізації її сутнісних сил // Культурологічний вісник. Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпряни. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – Вип. 9. – С. 109-114.

Нестеренко Г.О. Шляхи ідентифікації особистості в громадянському суспільстві сучасної України // *Актуальні проблеми державного управління: 36. Наукових праць*. – Вип. 2 (8). – Дніпропетровськ: ДРІДУ УАДУ, 2002. – С. 128-134.

Новое в синергетике: Взгляд в третье тысячелетие. – М.: Наука, 2002. – 478 с.

Носарева Л. К новой парадигме автономности [Электронный ресурс] // Людмила Носарева // *Зеркало недели*. – 2002. – 5-18 янв., № 1 (376).

Пальчевський С. С. *Суггестопедагогіка* / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

Поддубный Н.В. Циклические процессы в человеке как самоорганизующейся системе и золотая пропорция // *Мир психологии*. №3. 2002.

Пожарский С.Д. Предмет, принципы и методы синергетической акмеологии: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 240 с.

Райченко А. В. Прикладной подход к становлению и применению универсальной парадигмы организации : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05 / Райченко Александр Васильевич. – М., 2002. – 309 с.

Растянкин А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянкин, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М.: [б. и.], 2002. – 324 с.

Романов В.Л. Нужно освободиться из плена стандартов // *Профессиональная переподготовка и повышение квалификации государственных служащих: опыт, проблемы и пути совершенствования: материалы учебно-методического семинара 13-14.12.2001*. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – С. 122-128.

Сапронов М.В. Синергетический подход в исторических исследованиях: новые возможности и трудности применения // *ОНС: общественные науки и современность*. – 2002. – № 4. – С. 158.

Сисаренко В.О. Самоврядування як засіб формування особистості // *Педагогіка толерантності*. – 2002. – № 3. – С. 4-15.

Снегирёв И. А. Развитие социума в системе синергетического миропонимания // *Філософські науки*. – Суми: СумДПУ, 2002. – С. 29-39.

Снегирёв И. А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования // *Тези доповідей на науково-практичній конференції "Вища освіта України і постнекласична наука: можливості синергетичного наближення"* – 29 листопада 2002 р. – Київ, 2002. – С. 33.

Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски: коллективная монография / Селиверстова Е. Н., Шалыгина И. В. и др. – Владимир: ВГПУ, 2002. – 240 с.

Сочинко Д.В. Психодинамика перцептивного образа // *Прикладная психология*. №4. 2002.

Стеклова И. Синергетика в науке и образовании // *Вестник высшей школы*. – 2002. – № 6. – С. 22-24.

Токарская Н.М., Токарский Б.Л., Пугачева Е.Г. Синергетический подход к социологии: некоторые итоги и перспективы // *Вестник Иркутского регионального отделения Академии наук высшей школы России*. – 2002. – № 1. – С. 69-79.

Цыбенков Б.Ц. Методологические возможности синергетики в познании социальных процессов: Дисс... канд. филос. наук. – М., 2002. – 142 с.

2003

Аванесова Г. А. Синергетические аспекты межкультурного взаимодействия в условиях глобализации. / Г. А. Аванесова // *Синергетическая парадигма*. – 2003. – № 1. – С. 463 – 477 .

Акимова Т.А. Теория организации: Учебное пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 367 с.

Бабищ И.Н. Системный анализ в моделировании и проектировании учебно-воспитательного процесса / "Системный анализ в проектировании и управлении": Труды VII Международной научно-технической конференции. – СПб.: СПбГПУ. – 2003. – С. 649-651.

Барабаш С.О. Возможности применения синергетических методов к анализу социальных организаций // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 144-146.

Баранцев Р.Г. Синергетика в естественнонаучном образовании. – М.: URSS, 2003.

Беззенов Л.Д. Самоорганизационный образ социального мира // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 118-126.

Бех І. Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О.В. Вознюк // *Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції*. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.

Вирковський А.П. Синергетика в економіці та бізнес-освіті // *Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції*. 17-18 червня 2003 року, м. Житомир / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 35-36.

Возний А. П. Особливості прояву теорії самоорганізації у фізичній культурі // *Філософські науки. Збірник наукових праць*. – Суми; СумДПУ, 2003. – С.61-68.

Возний А.П. Історичні етапи взаємозв'язку теорії самоорганізації і фізичної культури // *Філософські науки. Збірник наукових праць*. – Суми; СумДПУ, 2003. – С.138-144.

Вознюк О. В. Синергетика освіти: розвиток, навчання, виховання // *Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції*. 17-18 червня 2003 року, м. Житомир / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 51-55.

Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. – Тверь : Твер. госун-т, 2003. – 278 с.

Горбунова Л.С. Міжнародна наукова конференція в Києві, присвячена синергетиці освіти // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 220-222.

Горбещь С. М. Викладання комп'ютерної графіки за допомогою опорних сигналів: синергетичне зближення наочного та абстрактного (вербального) // *Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції*. 17-18 червня 2003 року, м. Житомир / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 129-130.

Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

Дебердеева Т.Х. Синергетический подход в познании социально-исторических явлений: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2003. – 154 с.

Делакрое К. Х. Синергетика и познание социальных трансформаций / К. Х. Делакрое // *Синергетическая парадигма*. – 2003. – № 1. – С. 18 – 35.

Дьякова Е.А. Проблема обобщения знаний: синергетический аспект // *Наука и школа*. – 2003. – № 1. – С.28-31.

Егоров В. К. Еще раз об осмыслении культуры: чтобы новые предложения не затмили проверенные. / В. К. Егоров // *Синергетическая парадигма*. – 2003. – № 1. – С. 370 – 384.

Егурнов Л.Л. Диалектика самоорганизации и управления в сложных системах: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2003. – 128 с.

Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // *Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО*. – 2003. – № 5. – С. 79-90.

Зиневич Ю.А. О синергетике и не только // *Философские науки*. – 2003. – № 5. – С. 150-151.

Ильин В. В. Философия и акмеология / Ильин и Пожарский. – СПб. : Политехника, 2003. – 395 с.

Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти: організувати хаос // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 183-190.

Клишчук В.О. Розвиток внутрішньої мотивації // *Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції*. 17-18 червня 2003 року, м. Житомир / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.

Левківський М. В., Вознюк О. В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики // *Вісник Житомирського педагогічного університету*. – 2003. – Вип. 11. – С. 51-55.

Левченко Е.Г. Использование идей синергетики в анализе текста советской культуры // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 212-219.

Литвиненко О.В. Інформаційні впливи та операції. Теоретико-аналітичні нариси: Монографія. – К.: НІСД, 2003. – 240 с.

Лукьяненко Н.В. Синергетическая методология в деятельности военного исследователя: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2003 – 177 с.

Мелехова О.П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни // *Синергетика и образование*. Хрестоматия. – Ижевск: Изд.: УдГУ, 2003. – С.359-366

Мельник А.І. Чи можлива нелінійна методологія історії? // *Практична філософія*. – 2003. – № 1. – С. 207-212.

Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода в обучении // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2003. – №1. – С.3-10.

Некрасов В. С. Образование взрослых в философско-социальном измерении : парадигмы и жизненный смысл : дис.... канд. филос. наук : 19.00.11 / Некрасов Вадим Станиславович. – Екатеринбург, 2003. – 185 с.

Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с.

- Новокрещенов А. В. Самоорганизация территориальных общностей как основа становления и развития местного самоуправления : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08 / Новокрещенов Александр Васильевич. – Екатеринбург, 2003. – 404с.
- Парфенов К.Б. Самоорганизация населения в трансформируемой социальной системе: Дис. ... канд. социол. наук. – Хабаровск, 2003. – 169 с.
- Перова О.Е. Аксиологічні орієнтації постнекласичної біології // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 82-89.
- Петрущенко С.П. Профанація синергетики: інтернет як зеркало мнимой угрозы // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 94-100.
- Подкоритова О. П. Вознюк О. В. Синергетичне зближення науки та релігії // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. 17–18 червня 2003 року, м. Житомир /Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 112–115.
- Подрейко А.М. Синергетический подход к управлению образовательной деятельностью // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 100-102.
- Полковникова Л. В. Роль образовательного пространства во взаимодействии цивилизаций. Вызовы современности и ответственность философа / Л. В. Полковникова // Материалы «круглого стола», посвященного всемирному Дню философии / под общ. ред. И. И. Ивановой. – Бишкек : Кыргызско-Российский Славянский ун-т, 2003. – С. 81-83.
- Попов В. В. Программирование учебно-исследовательской деятельности студентов на основе элементов системного подхода : Дис... канд. пед. наук : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Попов Владимир Валерьевич. – Ставрополь, 2003. – 173 с.
- Поршнев А.Г., Рazu М.Л., Тихомирова А.В. Менеджмент: теория и практика в России. М.: ФБК-ПРЕСС, 2003. – 528 с.
- Предборская И.М. Влияние синергетических идей на становление неравновесной социодинамики // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 113-118.
- Пугачева Е.Г. Самоорганизация социально-экономических систем // Е.Г. Пугачева, К.Н. Соловьев: Учебное пособие. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2003. – 172 с.
- Ратников В.С. Синергетический поход в контексте проблемы научной рациональности // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 49-62.
- Романов В.Л. Социальная самоорганизация и государственность. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 236 с.
- Синергетика и образование. Хрестоматия. (Составители: Харитонов В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В.). – Ижевск: УдГУ, 2003.
- Снегирев И. А. Синергетическая рациональность: на пути к новому миропониманию // Філософські науки. Зб. наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції „Філософські проблеми синергетики: постнекласична трансформація наукового знання”) 4-5 липня 2003 р. – Суми: СумДПУ, 2003. – С. 48-59.
- Снегирев И. А. Специфика теории самоорганизации в социальном познании // Тези Міжнародних синергетичних читань, 12-13 груд. 2003 р.: Присвяч. Пам'яті Іллі Пригожина. – К.: Т-во „Знання” України, 2003 – С. 53-54.
- Снегирев И. А. Эпистемологический эволюционизм: на пути к синергетическому миропониманию // Наука. Релігія. Суспільство. – 2003. – № 2. – Донецьк, 2003. – С. 101-112.
- Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5-17.
- Стуканов А. П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Стуканов Александр Петрович. – М., 2003. – 250 с.
- Федул М. В., Вознюк О. В. Синергетична концепція естетичного виховання // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. 17–18 червня 2003 року, м. Житомир /Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 58-59.
- Харитонов В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В. Образование: стратегии развития и синергетика. Синергетика и образование. Хрестоматия. – Ижевск: УдГУ, 2003. – С. 366-384
- Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования формирование модели учителя // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174-183.
- Шатон Г. И. Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами [Электронный ресурс] / Г. И. Шатон. – 2003. – Режим доступа : <http://www.Fullbright>.
- Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.
- Шевченко В.І. Історія і теорія: синергетичний аспект // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 201-207.
- 2004**
- Аванесова Г. А. Социокультурное развитие регионов: механизмы самоорганизации и региональная политика / Аванесова Г. .А., Астафьева О. Н.; Акад. гос. службы при Президенте. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: РАГС (ОП ИЦ РАГС), 2004. – 424 с.
- Акмеологический словарь / под ред. А. А. Деркача. – М.: [б. и.], 2004. – 160 с.
- Антонова О.Е. Синергетичний підхід до визначення обдарованості особистості // Синергетика як інтегративна галузь знань. Матеріали Другої Всеукраїнської наукової конференції 22-23 червня 2004 року. – Житомир, 2004. – С. 55-58.
- Бранский В. П. Глобализация и синергетический историзм / Бранский Владимир Павлович, Пожарский Святослав Дмитриевич. – СПб.: Политехника, 2004. – 400 с.
- Вербіцька О.І. Евристична та методологічна роль поняття "гештальт" для метатеоретичних досліджень формування та функціонування наукового знання // Наукові і освітні методиології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 206-212.
- Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 358 с.
- Евин И.А. Искусство и синергетика. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 164 с.
- Звонов А.Е. Онтологічний зміст принципу невизначеності та його зв'язок з методологічним змістом принципу доповнювальності // Наукові і освітні методиології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 192-206.
- Ильева И. А. К вопросу о мировоззренческих принципах синергетики / И. А. Ильева, Р. Я. Цибриенко // Материалы Первой междунар. науч.-практ. конф. «Стратегии динамического развития России : единство самоорганизации и управления»: в 3 т. / под ред. В. Л. Романова, О. Н. Астафьевой. – М.: Проспект, 2004. – Т. 3, ч. 2. – С. 76.
- Калініна Л.М. Концептуальна модель системи управління ЗНЗ з позиції системно-кібернетичного підходу // Освіта і управління. – 2–4. – Т. 7. – № 3-4. – С. 7-14.
- Качуровський М. О. Синергетика: нове мислення: [навч. посібник]. / Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О.; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка – Суми: СумДПУ, 2004. – 128 с.
- Кизима В.В. Образование как сизгистические процесс // Наукові і освітні методиології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 117-163.
- Кирбаба Ю. В. Генезис синергетической парадигмы : культурологические аспекты : дис.... канд. культурол. наук : 24.00.01 / Юлия Владимировна Кирбаба. – Саратов, 2004. – 159 с.
- Корнющенко Д. И. Интегральная диалогика : интенсивная технология гуманитарного образования/Д. И. Корнющенко. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 172с.
- Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: Монографія. – К.: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 224 с.
- Лозовский, В.Н. Концепция современного естествознания: учебные пособия / В.Н. Лозовский, С.В. Лозовский. – СПб.: изд-во «Лань», 2004. – 224 с.
- Машков А., Панасюк О. Синергетический способ принятия управленческих решений автономными рабочими группами // Наукові і освітні методиології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 331-344.
- Машталір А.М., Вознюк О.В., Кубіцький С.О. Формування творчої особистості курсанта: синергетичний аспект // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. Вип. 38. – К., 2004. – С. 109–117.
- Медведев М.М. Синергетичний напрям у некласичній епістемології // Актуальні проблеми філософських, політологічних і релігійознавчих досліджень (До 170-річчя філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка). Матеріали Міжнародної наукової конференції "Людина-світ-культура" (20-21 квітня 2004, Київ). – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 976 с.
- Наукові і освітні методиології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – 643 с.
- Пироженко В.А. Синергетическая парадигма как разновидность историзма // Наукові і освітні методиології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 175-191.

- Поздняков В.М. Взаємодія освіти і науки як шлях до становлення постнекласичної освіти // Наукові і освітянські методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 398-407.
- Пономарев А.А. Синергетика живих систем / А.А. Пономарев / НАН України. Научно-учебный центр прикладной информатики. – Киев, 2004. – 77 с.
- Преображенский Б.Г. Синергетический подход к анализу и синтезу образовательных систем / Б.Г. Преображенский, Т.О. Толстых // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3(31). – С. 7-12.
- Рижко Л.В. Інформатика і постнекласичне наукове знання // Наукові і освітянські методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 163-174.
- Розин В. М. О синергетике и природе современного мышления : отзыв на книгу «Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания» / В. М. Розин // Философские науки. — 2004. – № 4. – С. 127-138.
- Розин В. М. Социально-гуманитарные науки и проблемы специфики синергетики как научной дисциплины / В. М. Розин // Философские науки. – 2004. – № 2. – С. 89-97.
- Романов В.Л. Самоорганизация в процессе административной реформы // Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления. Материалы Первой международной научно-практической конференции. В 3-х т. Т. III. Ч. 3 / Под общ. ред. В.Л. Романова. – М.: Проспект, 2004. – С. 145-158.
- Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
- Синергетика и психология. Выпуск 3. Когнитивные процессы. – Москва: Когито-Центр, 2004. – 412 с.
- 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. – Ставрополь, 2004. – 169 с.**
- Черникова Д.В. Коммуникации и управление в аспекте социосинергетики: Дис. ... канд. филос. наук. – Томск, 2004. – 150 с.
- Шалаев В.П. Синергетика как парадигмальный адаптор в системе современного научного знания // Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления. Материалы Первой международной научно-практической конференции. В 3-х т. Т. III. Ч. 2 / Под ред. В.Л. Романова, О.Н. Астафьевой. – М.: Проспект, 2004. – С. 174-180.
- Шарданов А. Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Шарданов Анатолий Назирович. – Нальчик, 2004. – 165 с.**
- Штеренберг М.И. Является ли синергетика наукой? // Философские науки. – 2004. – № 6. – С. 130-137.
- Ягодзінський С.М. Наукова творчість в контексті постмодерної культури // Наукові і освітянські методології та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 432-445.
- Якушко І.І. Синергетика за природничо-наукову картину всесвіту чи творця? // Синергетика як інтегративна галузь знань: Матеріали Другої Всеукраїнської наукової конференції, 22–23 червня 2004 року, м. Житомир /ред. І.Г. Грабар. – Житомир, 2004. – С. 127-128.
- 2005**
- Бевзенко Л. Д. Соціальна самоорганізація. Синергетична парадигма: можливості соціальних інтерпретацій: дис... д-ра соціол. наук: 22.00.02 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 198 с.**
- Безручко Б.П., Короновский А.А., Трубецков Д.И., Храмов А.Е. Путь в синергетику. Экскурс в десяти лекциях. – М.: URSS, 2005.
- Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: URSS, 2005. – 232 с.
- Возний А. П. Дослідження сутності живої сили в еволюції людської тілесності (методолого-синергетичний аналіз): Дис... канд. філос. наук: 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2005. – 195 с.**
- Вознюк А.В., Калашников В.Г. Основные аспекты синергетической парадигмы образования // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Наука і освіта "2005". Том 37 Стратегічні напрями реформування системи освіти. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 21-22.
- Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. – Житомир: Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
- Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: Автореф. дис.... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 47 с.**
- Данченко Е. А. Фрактальная психология / Донченко Елена Андреевна. – К. : Знання, 2005. – 323 с. – (Доглубинные основания индивидуальной и социальной жизни).
- Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности. (Концептуальная модель) : монография / Ирина Викторовна Ершова-ва-Бабенко. – Винница : NOVA KNYGA, 2005. – 360 с.
- Иванова Т.А. История и современное состояние системного подхода в отечественной психологии // Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии. – Пермь, 2005. – 223 с.**
- Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія. – Київ-Херсон: Айлант, 2005. – 275 с.
- Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / <http://www.uni-dubna.ru> (2005 г.)
- Корчагин В. Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике : 13.00.01 Корчагин, Владимир Николаевич Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (На основе анализа педагогического наследия Н. М. Таланчука) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Казань, 2005. – 345 с.**
- Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика: синергетична перспектива. <http://www.slovnyk.org.ua/bxt/ozhevanm/sociosyn.html> (2005 р.)
- Орлов, В.А. Равновесная и неравновесная термодинамика: учебное пособие / В.А. Орлов, Г.Г. Никифоров. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 119 с.
- Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система : соціально-філософський аспект : автореф. дис.... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 21с.**
- Синергетика : процессы самоорганизации и управления : учеб. пособие. Ч. 2 / под общ. ред. А. А. Колесникова. – Таганрог : ТРТУ, 2005. – 358 с.
- 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. – К., 2005. – 177 с.**
- Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм // Історико-педагогічний альманах. Вип.1. – К., 2005. – С. 5-20.
- Уварина, Н.В. К проблеме самоактуализации личности в аспекте идей синергетики / Н.В. Уварина // Личностно-развивающее профессиональное образование: материалы V Междунар. научн.-практ. конф. – В 4-х ч. – Ч.1. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С. 71-75.
- Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. конспект лекцій. навч.посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.
- Цимбал С.В., Вознюк О.В., Кубицький С.О. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. Вип. 40. – К., 2005.
- Цимбал С.М. Філософсько-методологічний потенціал соціосинергетики: Дис... канд. філос. наук: – 09.00.09 / Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2005. – 185 с.**
- Шиянов Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. — № 9. – С. 24-32.

ДОДАТОК Б

НАЙБІЛЬШ ВПЛИВОВІ АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ, ДЕ 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, прийомом впливу на вихованця через колектив. Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського співзвучні ідеям екзистенціально-гуманістичної психології²⁴¹³. Деякі засадничі аспекти педагогічної системи В.О.Сухомлинського дозволяють говорити про 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. Як пише О.В.Чалий, для зрозуміння цілого треба знати такі характеристики його складових, які зазначають взаємозв'язок частин в цілому, принципи функціонування цих частин, враховуючи їх спільну, колективну дію²⁴¹⁴.

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 освітнім та природним середовищами.

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. 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 житті²⁴¹⁵. Психологи довели, що успішність дитини хоча б у 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. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини²⁴¹⁶.

Крім того, неуспішність (як комплекс неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що звільняє агресію не тільки на рівні окремих індивідів, але й цілих народів (після поразки у Першій світовій війні Німеччина була поставлена на коліна і через деякий час розвила войовничий дух арійської величності, що призвело до найбільш жорстокої війни в історії людства).

Було також доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію²⁴¹⁷.

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини²⁴¹⁸. 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 учня²⁴¹⁹.

Як писав А. Адлер, "Риси нелюблених дітей у найрозвинутішій формі можна спостерігати, вивчаючи біографії всіх найбільших ворогів людства. Тут одразу впадає в око те, що коли вони були дітьми, з ними погано поводилися дорослі. Тому вони розвинули в собі жорстокість характеру, заздрість, ненависть, вони не можуть знести того, що інші щасливі" (1956 р.). Крім того, науковець писав: "Немає жодної вчиненої коли-небудь жорстокості, яка не ґрунтувалася б на прихованому безсиллі й нездатності. По-справжньому сильна людина не здатна до жорстокості" (1964 р.).

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 гідності²⁴²⁰. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекинування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвитку 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'язок²⁴²¹.

²⁴¹³ Галузяк В., Сметанський М. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання // Вісник Луганськ. пед.-ту. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40.

²⁴¹⁴ Чалий О.В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 158–171.

²⁴¹⁵ Белкін А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

²⁴¹⁶ Спиваковская Л.С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 198 с. – С. 96–97.

²⁴¹⁷ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 40.

²⁴¹⁸ Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С. 96–97.

²⁴¹⁹ Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутмана, Н.Мушиной; послесл. Е.П.Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.; Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108–118.; Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.

²⁴²⁰ Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У.Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.; Затучная Ж. Назад в будущее / Ж. Затучная // Компьютерные ведомости. – 2001. – № 2 (12). – С. 21–28.

²⁴²¹ Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 120.

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я". Наведемо приклад²⁴²². 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 трійку. 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 застрягання, 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.

Як бачимо, 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, говорячи, 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. 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.

Система комунікативного навчання іншомовній культурі Є.І.Пассова передбачає навчання іншомовному спілкуванню за допомогою спілкування, засвоєння іншомовної 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, ролівої організації навчального процесу, що 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. Пассов, 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. Змістовну 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. Проваліст спілкування, відповідно до зазначеної системи комунікативного навчання іншомовній культурі, повинен мати достатню часову тривалість, імітувати "занурення" у мовне середовище²⁴²³.

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 становить 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 відчуває себе ущемленою, 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 аттрактор) 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 відчувають 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 аттрактор); 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, говорю, записую" (у процес навчальної діяльності синергійним чином включаються головні види мовної діяльності): учень уголос повідомляє, що він у даний момент робить; одночасно вирішується задача 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 оформляються у вигляді таблиць, карток, складальної полотна, креслення, малюнка²⁴²⁴. Опорні схеми, на наш погляд, тут дозволяють синергійним чином поєднати рефлексивний та наочний моменти навчальної діяльності, що й зумовлює перспективність та ефективність зазначеного методу.

²⁴²² Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

²⁴²³ Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

²⁴²⁴ Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. – М.: Школа-пресс, 1997. – 346 с.

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 виховання перспективи 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 запланованих обов'язкових результатів навчання має бути реально здійснена. При демократичній організації навчального процесу обов'язковість базового рівня, крім того, передбачає, що вся система планованих обов'язкових результатів має бути заздалегідь 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. Як вважає В.В. Фарсов, 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 діяльності²⁴²⁵.

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 в 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. Закавотою передбачає, що навчальний план школи має надавати дитині досить широкий комплекс 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 комплекс 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. Закавотою 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.

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 вчителю 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 [9]. 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 технологій²⁴²⁶.

Метод укрупнення дидактичних одиниць П.М. Ерднєва 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.

²⁴²⁵ Фарсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – М., 1994. – 349 с.

²⁴²⁶ Тарасов Л. В Новая модель школы. Экология и диалектика. – М., 1992. – 268 с.

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 цілісність²⁴²⁷.

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 незрозумілість 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, призводить 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 характеру²⁴²⁸.

Велику концептуальну та практичну "вагу" у системі педагогічної синергетики має **педагогічна система П.В.Тюленева**, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити")²⁴²⁹. 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 багатьма аспектами 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, який ми розробляємо²⁴³⁰, 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 в ці системи ззовні. При цьому 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.

Цей 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 наших дітей", 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 неоссяжне*" (1986 р.). М.П.Щетинінін було висловлено 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

²⁴²⁷ Ерднієв П.Н., Ерднієв Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математики. - М.: Педагогика, 1986. -126 с.; Ерднієв П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. - М., 1992. - 240 с.

²⁴²⁸ Зайцев Н. А. Сенсация? Трудно поверить? // Педагогический вестник. - 1994. - № 1. - С. 34-45.

²⁴²⁹ Тюленев П.В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам. - М.: Центр "Содействие развитию и воспитанию детей", Издательство "Соратник", 1996. - 186 с.

²⁴³⁰ Бех І. Д., Вознюк О. В. Людське "Я" як самодетермінована сутність // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. 17–18 червня 2003 року, м. Житомир /Ред. І. Г. Грабар. - Житомир, 2003. - С. 93–96.

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, 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 учнів²⁴³¹.

Суттєво, що М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розробляв метод "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, осягає його не ділянками, не по клітинках, а залпом, цілком, зупиняючись там, де їй цікаво, так і учні П.М. Щетиніна 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. Щетиніна 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.

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 глибоких 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 образів²⁴³².

Таким чином, тут має місце синергічне 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 і одночасно цілі педагогічного процесу створюють можливість переводити психіку учнів у хаотичний, невідновлений 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 одержала поширення в 50-і роки ХХ століття. На думку вченого, традиційна школа не розкривала резервів психічного розвитку дитини. У педагогічній лабораторії Л.В. Занкова уперше 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, глибоких інтеграційних процесів. При цьому, це новоутворення реалізуються у всіх сферах психіки (свідомість, воля, почуття школяра), коли кожне новоутворення кристалізується у результаті синергічної 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, уміння 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-значеннєвими 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, що, 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 процес 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 синергічне залучення вихованців до різних видів діяльності, використання дидактичних ігор, дискусій, різних методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови²⁴³³.

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,

²⁴³¹ Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

²⁴³² Кушнир А.М. Технологическая карта развития навыка устного выступления // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 24-34.

²⁴³³ Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Педагогика, 1968. – 298 с.

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, що, на наш погляд, виявляє саме процес самодетермінації вихованця як системи, що навчається та перебуває у процесі змін.

Система І.С. Якіманської 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. Тут 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 опановувати, описувати і враховувати особистісні особливості (тип і характер інтелекту, рівень його розвитку і т.п.).

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 визначитися 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 навчання²⁴³⁴.

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.²⁴³⁵

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.

Цілові орієнтації авторської школи полягають у знаходженні дитиною свого "Я", у її самовизначенні, в забезпеченні її навчально-виховним "полігоном" для "проби сил" в 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, уміння виражати себе в письмовому й усному слові, у словесності, трудовій активності, уміння 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"²⁴³⁶.

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 сутність є швидке і гнучке реагування на виникаючі педагогічні завдання. Варто сказати, що вітчизняні педагоги А.С.Макаренко, С.Т. Шацький і ін. були видатними імпровізаторами. Один з основних девізів А.С. Макаренка – "негайний аналіз і негайна дія" – є закликом до педагогічної імпровізації, а обґрунтований їм "метод вибуху" – різновидом педагогічної імпровізації.

Психологами В. А. Кан-Каліком, Б. М. Руніним у 80-х рр. XX в. доведено, що імпровізація є першотворчість, у ній у згорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу²⁴³⁷.

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 XX 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, сьогоденні й майбутньому), коли бар'єри спеціалізації постійно руйнуються, і спостерігається вихід до міждисциплінарного, багатогранного сприйняття, пізнання та освоєння реальності²⁴³⁸, 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 внутрішню предметні та міжпредметні зв'язки.

Концепція "**Школи діалогу культур**" В.С. Біблера та С.Ю. Курганова, яка була розроблена у кінці 80-х років XX 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'єктивним, зануреним у діалог

²⁴³⁴ Якіманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С.39-47.

²⁴³⁵ Левко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

²⁴³⁶ Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А.Н.Тубельского. – М.: Политекст, 1994. – 236 с.

²⁴³⁷ Рунин Б. М. О психологии импровизации. – Л.: Наука 1980. – 256 с.; Харьков В. Н. Педагогическая импровизация. Уч. пособие для студентов пед. Вузов. – М.: Педагогика, 1989. – 344 с.

²⁴³⁸ Альтшуллер Г. С. Нйти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 345 с.

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 знання²⁴³⁹.

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 емоціями²⁴⁴⁰.

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 літератури 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 учителями. Тут реалізується проблемне навчання, спільна діяльність учителя і 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.

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.

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, інтелектуального трудівника села), на використанні такої праці, де виховальними 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 характеру²⁴⁴¹.

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 суспільно 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.

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 систему²⁴⁴².

Можна також окреслити **синтетичні (інтегративні, синтетичні) концепції естетичного виховання**²⁴⁴³.

²⁴³⁹ Библер В. С. Школа діалогу культур // Советская педагогика. – 1988. – № 4. – С. 11-19.

²⁴⁴⁰ Єфименко М. За принципом "Не зашкодь!" // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 24-30.

²⁴⁴¹ Сбруєва А.А., Рісіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах. Картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с. – С. 164.

²⁴⁴² 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.; Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.; Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М.: Новая школа, 1992. – 256 с.

²⁴⁴³ Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти / С.У. Гончаренко // Постметодика. – 1994. - № 2 (6). – 121 с.; Історія світової та української культури: Підруч. для вищ. закл. освіти / В.А.Греченко, І.В.Чорний, В.А.Кушнерук, В.А.Режко. – К: Літера, 2000. – 364 с.; Леонтьєва Э.В. Карл Орф / Э.В. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.; Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Н.В.Очеретяна, О.М. Дмитренко. // Мистецтво та освіта. – №№ 1-3. – 2012. – С. 110-135.; Морозова С. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Яворского и его учеников / Сост. О. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – С. 113-120.; Мун Л.Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа / Л.Н. Мун // Институт Художественного

1. **Синергетична концепція:** єдність Істини, Добра і Краси, що передбачає розгляд в нерозривній єдності когнітивно-вольового, морально-світоглядного та діяльнісно-поведінкового складових людини (О.В.Вознюк, 2003) та реалізує принцип "талант – це синтез талантів" (М.П. Щетинін)

2. **Концепція музичного виховання на основі інтеграції** українського музикознавця, педагога *Б.Л.Яворського*: діти сприймають оточуючий світ та мистецтво цілісно, знаходячи асоціації під час музичної, візуальної та рухової творчості.

3. Український композитор *М.Д.Леонтович*: **синтез музики й світла** і вважав її естетичною потребою навчально-виховного процесу в школі; перший серед представників вітчизняної мистецької освіти почав експериментально впроваджувати **кольоромузику** в шкільну практику.

4. Швейцарський педагог *Еміль Жак-Далькроз* (1865-1950) розробив цілісну концепцію гармонійного художньо-естетичного виховання, в основі якої знаходиться ідея **синкретичної єдності музики, слова і танцювального руху**.

5. Послідовник далькрозівської виховної системи – відомий німецький композитор і педагог *Карл Орф* (1895-1982) – значно розвинув її, посилив **музичний аспект**, а також додав **театральний**.

6. Інтегративний підхід до естетизації навчально-виховного процесу у вальдорфських школах *Рудольфа Штайнера* (1861-1925): увів нові оригінальні навчальні предмети **"Евритмія" та "Малювання форм"**.

7. Сучасні автори програм з художньої культури – оригінальні моделі художньо-педагогічної організації змісту інтегративних курсів, основу яких покладено взаємозв'язок **"слово – звук – колір – рух"**, а також ідею „художніх подій” – творчих колективних занять: О.Куревіна пропонує власну оригінальну концепцію і програму "Синтез мистецтв" для дошкільників і молодших школярів; М.Л. Масол – концепція художньо-естетичного виховання для загальної середньої освіти в галузі "Естетична культура" ("Мистецтво").

8. **Постнекласична резонансно-хвильова концепція художньо-естетичного виховання** розглядає художню творчість як *ЗАСІБ навчально-розвивальний (розвиток та навчання), самовиражально-самовдосконалювальний (самовираження, самовдосконалення) терапевтично-лікувальний (лікування від соматичних, психосоматичних, психічних хвороб), катарсично-гармонізаційний (гармонізація психічної сфери вихованців, усунення психологічних проблем), гармонійно-перетворювальний (перетворення світу, його гармонізація), творчо-реалізаційний (творча діяльність як вищий вид життєвої активності), сакрально-божественний (злиття з Абсолютом)*

Розглянемо теоретико-методологічні, онтологічні, праксеологічні, антропологічні засади постнекласичної резонансно-хвильової концепції художньо-естетичного виховання:

1. Резонансно-хвильова, фрактально-голограмна природа Всесвіту (світло, звук, рух, слово мають універсальну хвильову природу)

2. Психофізіологічний феномен *синестезії*, який інтегрує всі сенсорні системи людини – аудіальну, візуальну, кінестетичну.

3. Когнітивний феномен – *діплатія* – властивий тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного - Істина як єдність протилежностей

4. Квантові парадокси мікросвіту, який на квантовому рівні постає цілісним неподільним комплексом.

5. Антропний космологічний принцип – доцільність існування людини у Всесвіті.

6. Квантовий парадокс "Спостерігач" (сучасна постнекласична концепція "транссерфінг реальності"), який виявляє активну роль свідомості в актуалізації Всесвіту.

7. Теорія універсального семантичного простору В.В.Налімова, де поєднуються вербальний і невербальний аспекти життєдіяльності людини, її соматичний і психічний аспекти, моральне і фактологічне – *калокагатія* (має багато спільного з орієнтальним уявленням про "хроніки Акаші").

8. Герменевтична філософія Р. Хайдеггера, що базується на уявленні про світ як своєрідний онтологізований текст

9. Універсалістське трактування символічних форм Е. Кассирера.

10. Ідея універсальної символіки у сфері екзистенціальної філософії Ж.-П. Сартра

11. Концепція Р. Башляра щодо "психоаналіза предметів", що виявляє "універсальний ключ" до тлумачення символів

12. Феномени слабких екологічних зв'язків та колективного біокомп'ютера В.П. Казначєєва

13. Ноосфера В.І. Вернадського

14. Колективне безсвідоме К. Юнга

15. Феномен синхронності К.Юнга, П.Девіс (події психічної та фізичної реальності корелюють)

16. Один з напрямів лінгвістики – звуковий символізм - неспростовно свідчить про наявність прихованої семантики у сфері вербальних і невербальних сигналів

17. Психологія суб'єктивної семантики - зображення також мають подібну характеристику, коли геометричні фігури виявляються наділені жорстко корельованими комплексами властивостей, які реалізуються як емоційно-оцінні властивості і виявляються як "семантичні інваріанти" – значення, сенс предмета "написано на її обличчі"

18. Словники візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати всі (!) об'єкти зовнішнього світу: не тільки зовнішні об'єкти несуть в собі глибинну інформацію, що організовується за певними фундаментальними (інваріантними) принципами, але і об'єкти, які людина виражає в актах творчості (малюнку, танці та ін.) відображають цю глибинну (архетипічну) інформацію.

19. Е. Разехорн: зображення – є первинні глибинні жести (пра-рухи), виражені графічно; вони несуть певне емоційне навантаження і володіють очевидними цінностями сприйняття – це графічний вираз відчуттів.

20. Гомеопатичний феномен дальньої резонансно-хвильової дії – дистанційні взаємодії матеріальних об'єктів без масопереносу, які володіють багатьма основними властивостями електромагнітних хвиль класичної теорії, властивостями хвиль-часток квантової механіки, а також властивостями, що не мають аналогів: художник, що пише картину, заряджає її полотно своєю енергією.

21. Резонансна (фрактально-голограмна) природа Всесвіту дозволяє зрозуміти механізми реалізації семантичних універсалій і інваріантів:

– ефект об'ємного резонансу (форма предметів впливає на людину): вплив архітектурних форм на самопочуття;

– ефекти сензитивних фаз (що реалізовується на основі фазових станів психіки), тобто підвищена чутливість до дії слабких (інформаційних) подразників;

– феномени викликаних потенціалів мозку

– змінені стани свідомості;

– хвильова лінгвістична генетика П.П. Гаряєва – генетична інформація організується за хвильовими та лінгвістичними принципами, виявляючи наявність Вакуумного супермозку,

– періодична система елементів слова М.Ельцина

– теорія формувальної причинності Р. Шелдрейка

22. Освітні феномени: біокомп'ютер В.М.Броннікова, резонансне навчання, супернавчання, гештальт освіта, сугестопедія, педагогічна синергетика, акмеологія, методи колективного здобування знань М.П.Щетиніна та ін.

ВИСНОВОК: наявність феномену анізотропності перцептивно-гностичного простору

АЛГОРИТМИ зазначеної анізотропності виявляються у концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Це дозволяє сформулювати алгоритми як ефективної (гармонійної) педагогічної дії, так і створення гармонійних (геніальних) творів мистецтва

ПРАВА ПІВКУЛЯ (підсвідомість) віддає перевагу континуальним, безперервним, плавним формам і гарячій колірній гаммі, образам, звукам (звуковим тонам, або просодичним елементам мови, тобто інтонації), конкретним предметам і освоєне ліве зорове поле навколишнього простору, наближаючи предмети до людини.

Тобто, континуальні, розпливчаті, нечіткі, неконтрастні кольори спричиняють дію на праву півкулю, яка активна в стані гіпнотичного трансу і яка тяжіє до сприйняття цілісних форм (саме неконтрастна колірна гамма сприяє злиттю образотворчих форм в дещо ціле) – нечітка колірна гама реалізує сугестивний вплив на людини. І якщо на праву півкулю діє гаряча колірна гамма, то полотна, насичені гарячою гаммою, здатні звертатися до нашої підсвідомості.

ЛІВА ПІВКУЛЯ (свідомість), навпаки, сприймає дискретно-перервні, ламані форми, ритмічний аспект звуків, холодну колірну гамму, абстрактну інформацію (символи, слова, цифри), освоєне праве зорове поле навколишнього простору, віддаляючи предмети від спостерігача.

Зазначене дозволяє сформулювати АЛГОРИТМИ як ефективної (гармонійної) педагогічної дії, так і створення гармонійних (геніальних) творів мистецтва – зорових, слухових, зображальних, виражальних

1. ЗГАШАЮЧИЙ АЛГОРИТМ:

для того, щоб твір мистецтва здійснював медитативно-духовний вплив на людину, тобто впливав одночасно на обидві півкулі головного мозку, синхронізуючи їх роботу, необхідно поєднувати ліво- і правопівкульову інформацію так, щоб дві півкульові стратегії "згашали", компенсували одна одну (як засвідчують енцефалографічні дослідження, півкулі функціонально синхронізуються у медитативно-творчому стані – вищому рівні людської життєдіяльності та діяльнісній меті людського розвитку).

ДВА ВАРІАНТА ЗГАШАЮЧОГО ВПЛИВУ:

1. Одночасний вплив на людину правопівкульовою та лівопівкульовою інформацією, яка "дорівнює" одна одній та через це нівелює й згашає одна одну.

2. Впливати правопівкульовою інформацією на ліву півкулю і навпаки. Наприклад, зорову інформацію, що розміщена у лівому полі зору (яку сприймає права півкуля) розмішувати у правому полі зору, що відповідає просторовому сприйняттю лівої півкулі.

2. ГАРМОНІЗУЮЧИЙ АЛГОРИТМ:

для того, щоб твір мистецтва здійснював гармонізуючий вплив на людину, тобто впливав одночасно на обидві півкулі головного мозку, гармонізуючи їх роботу, необхідно поєднувати ліво- і правопівкульову інформацію таким чином, щоб дві півкульові стратегії склали гармонійну пропорцію (котра мовою математики реалізується як "золотий перетин"), тобто інформація, що подається по правій та лівій півкулі, співвідноситься за гармонійною пропорцією.

ПРИКЛАДИ ПОЄДНАННЯ НЕСУМІСНОГО:

- зображаються мужня жінка або жіночний чоловік,
- гармонійно поєднуються холодна і гаряча колірна гамми, континуальні і дискретні візуальні форми і рухи,
- гармонійно інтегруються мелодія і ритм,
- передача на картині відразу двох зрізів дійсності – у минулому та майбутньому
- передача одночасно статичної і динаміки
- поєднання прямої і зворотної зорової перспективи
- та ін.

ВИСНОВКИ: сформульовані алгоритми мають колосальні наслідки для освітньої сфери, оскільки дозволяють розробити психолого-естетичні алгоритми гармонійної дії на всіх учасників освітнього процесу, педагогічні основи якої закладені І.А.Зязюном

ДОДАТОК В

ГОЛОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІДПОВІДНІ ЇМ ПАРАДИГМИ, МЕТОДИЧНІ НАПРЯМКИ, АВТОРСЬКІ ШКОЛИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Головні тенденції розвитку освіти	Парадигми, методичні напрямки, авторські школи вітчизняної освіти й педагогічної думки	Критеріальні ознаки виявлення синергетичних рис	Найбільш визначні автори
<u>Перша тенденція</u> КРИЗОВИЙ СТАН СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	Критично-креативна, трансформаційна освітня парадигма	Самодетермінізм, самоактивність людини; створення різнобічного (синергійного) навчального середовища; природовідповідний підхід до управління освітою; відкритість педагогічної системи світу, орієнтація та новітні освітні відкриття, людиномірний характер побудови навчального середовища, орієнтація на творчі форми роботи.	К.В. Корсак, М.І. Романенко, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай
<u>Друга тенденція</u> ВХОДЖЕННЯ СВІТОВОГО ЛАДУ В ІНФОРМАЦІЙНИЙ СТАН, ГЛОБАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	Безперервно-дистанційна освіта впродовж життя	Самооновлення та саморозвиток, атракторність педагогічного процесу (орієнтація на цілі – проміжні та кінцеві), відкритість педагогічної системи світу – дистанційність освіти – інтеграція в універсальне інформаційне середовище (Інтернет), актуалізація різних форм зв'язків та взаємодії учасників навчально-виховного процесу, системність навчання, організація міждисциплінарних зв'язків, синергійне управління наочного та знакового ресурсів.	В.М.Мадзігон, Н.Ю.Матяш, М.П.Тименко, Б.О.Федоришин, Л.І.Григорчук, Л.І.Костельна, В.П.Романчук, Я.В.Цехмістер
	Компетентнісна, суб'єктно-діяльнісна парадигма	Відкритість педагогічної системи світу, поширення міждисциплінарних зв'язків, в навчальній діяльності симуляція реального діяльнісного середовища (з використанням системного підходу), орієнтація на компетентність як інтегральний (синергійний) діяльнісний показник (в якому сплавляються знання, вміння, навички), орієнтація та самодетермінізм, самоактуалізаційний характер всіх учасників навчально-виховного процесу.	Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, С.Я. Батишев, А.В. Хуторський, І.А.Зязюн, Н.Г. Ничкало, Н.В.Кузьміна, В.П.Беспалько, М.Б.Євтух, О.А.Дубасенюк
	Інноваційна освіта	Синергетичний стан відкритості освітньої системи зовнішньому світові, що зумовлює нелінійний характер розвитку педагогічних систем, спрямованість на творчість, спонтанність, на поєднання теоретичних та практичних аспектів педагогічного процесу, мотивація педагога до професійного зростання, до педагогічної творчості, до створення творчих спілок педагогів.	Л.Н. Абдулліна, І.М. Дичківська, М.В. Кларін, В. Я. Ляудис, В.О. Сластьонін, В. І. Слободчиков, А. В. Хуторський
	Модульно-технологічна освіта	Атракторність педагогічного процесу, чітка кваліметрія цілей та всіх його ланок, системний характер побудови навчального процесу.	В.П.Беспалько, В.В. Гузеєв, І.М. Дичківська, М.В. Кларін
<u>Третя тенденція</u> РОЗШИРЕННЯ ФІЛОСОФСЬКО-РЕФЛЕКСИВНОГО АСПЕКТУ ПЕДАГОГІКИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	Вітчизняна філософія освіти, "нове педагогічне мислення"	У центрі уваги – самоактивні, само детерміновані основи педагогічного процесу, глибинні мотиваційні механізми розвитку людини	Г.П. Васянович, В.Г.Кремень, П.Ю. Саух, А.В. Євдотюк, В.С. Лутай
	Методика "Екологія і діалектика"	Природовідповідна, імовірнісний характер педагогічного процесу, синергійне поєднання різних педагогічних підходів.	Л.В.Тарасов
	Педагогічна антропологія	Спрямованість на розуміння механізмів активності людини та її розвитку, які тут вбачаються у поєднанні внутрішніх та зовнішніх аспектів розвитку людини, її відкритості зовнішньому світу.	І.А. Зязюн, Б.М. Бім-Бад

<p><u>Четверта тенденція</u></p> <p>ПОГЛИБЛЕННЯ ЛЮДИНО-МІРНОЇ, ЛЮДИНОЦЕНТРИСТСЬКОЇ ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ</p>	Гуманістично-особистісна педагогіка радості; "Школа радості й успіху"	Відкритість природному середовищу, природновідповідний характер педагогічного процесу, активний обмін енергією та інформацією між освітнім та природним й соціальним середовищами, спрямованість на духовні ресурси розвитку людини, стан радості та успіху реалізується через інтеграцію особистісного та соціального в людині.	В.О.Сухомлинський А.С. Бєлкін Ш.О. Амонашвілі
	Суб'єкт-суб'єктий принцип діалогічності навчання; особистісно-орієнтована суб'єкт-суб'єкта, гуманістична парадигма освіти, педагогіка співробітництва, колективний спосіб навчання	Стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу, самодетермінантний, самоактивний, творчий характер навчання та розвитку особистості, синергійне спілкування в динамічних парах, коли кожний учить кожного, "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу в цілісну навчальну систему, створення різнобічного навчального середовища, процес колективного здобування знань.	Г.О. Балл, І.Д. Бєх, В.М.Доній, В.М. Монахов М.І. Махмутов, С.І.Подмазін, О.В.Сухомлинська, Н.Ф. Талізін, І.С.Якиманська, О.Г. Ривин В.К. Дяченко
	Акмеологічна педагогіка	Міждисциплінарність, гармонійна єдність психологічних і соціальних установок особистості, поєднання різних стратегій розвитку особистості, формування різнобічного розвивального середовища, спрямованість на самоактуалізаційні, самодетермінантні засади розвитку людини.	Н.В. Кузьміна В.М. Максимова О.А. Дубасенюк В.В. Зайцев
	Педагогіка толерантності	Стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу через розвиток емпатійності, соціальної перцепції, відкритість до спонтанності та творчості, самоактивний, самодетермінантний характер розвитку особистості.	А.Г.Асмолов, І.Д. Бєх, О.В. Безкоровайна, Б.В. Варвикович, С.Ю.Головін, О.М.Докукіна
	Ноосферно-екологічна парадигма освіти	Природовідповідність, розвиток внутрішньої мотивації, самодетермінантних основ поведінки людини, соціально-перцептивна, емпатійна відкритість оточенню, міждисциплінарний характер побудови навчального процесу.	В.О.Сухомлинський, М.М. Болгар
	Педагогіка учнівського та студентського самоврядування	Стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу, нелінійність, самоорганізація навчально-виховного процесу, орієнтація на творчі самодетермінантні, самоактивні, самореалізаційні засади розвитку особистості.	В.А.Головенько, О.В.Бєспалько, В.М.Галузінський, М.П.Євтух, Н.П.Волкова, А.Й.Капська
	Проективно-естетична парадигма освіти	Організація освіти за принципами цілісності та гармонійності, відкритість особистості світові, самодетермінантний характер її розвитку.	Х.Т.Тхагапсоев
	Культуровиховуюча технологія диференційованого навчання дітей за інтересами	Реалізації принципів самодетермінації, самоактуалізації особистісного розвитку вихованців.	І.Н. Закатов
	Технологія саморозвивального навчання.	Спрямованість педагогічного процесу на самоосвіту, самовиховання, самоствердження, самовизначення, саморегуляцію і самоактуалізацію особистості.	Г.К.Селевко
	Школа самовизначення.	Синергетичний принцип самодетермінації системи що розвивається, де виявляються внутрішні потенційні ресурси розвитку, що розгортаються відповідно до природовідповідних принципів взаємодії системи зі своїм.	О.Н. Тубельський
	Система розвитку творчої особистості.	Спрямованість на внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, розвиток спонтанності, надситуативності, внутрішньої мотивації як психолого-поведінкової засади самодетермінантного особистісного зростання, відкритість оточенню.	Г.С. Альтшуллер, І.П.Волков, І.П.Іванов

	Концепція "Школи діалогу культур"	Наголошує на цілісному, нелінійному спонтанному процесі становлення особистості, на її включення в якомога більшу кількість розвивальних середовищ, розташованих у часі і просторі.	В.С. Біблер С.Ю. Курганов
	Концепція викладання літератури як мистецтва	Поширення досвіду особистості як самодетермінованої сутності, спільна діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу, багатогранний вплив на особистість того, хто навчається.	Є.М. Ільїн
	Система розвивального навчання	Синергетичний принцип формування загальних системних якостей будь-якої відкритої системи, синергічне залучення вихованців до різних видів діяльності, використання дидактичних ігор, дискусій, різних методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови.	Л.В. Занков
	Система особистісно-орієнтованого розвивального навчання.	Самодетермінація вихованця як системи, що навчається та перебуває у постійному процесі змін. Стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу, самодетермінантний, самоактивний, творчий характер навчання та розвитку особистості, синергічне спілкування в динамічних парах, коли кожний учить кожного, "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу в цілісну навчальну систему, створення різнобічного навчального середовища, процес колективного здобування знань.	І.С.Якиманська
	Система комунікативного навчання іншомовній культурі.	Колективна взаємодія – такий синергетичний спосіб організації навчально-виховного процесу, при якому учні активно спілкуються один з одним у атмосфері ініціювання ситуації успіху для кожного учасника спілкування	Є.І.Пассов
	Педагогічна система І.П.Іванова.	Організація самоврядування; відсутність заборонених тем, привілейованих осіб, щира турбота про спільну справу, створення умов для прояву і формування рис творчої діяльності.	І.П.Іванов
<i>П'ята тенденція</i> РОЗВИТОК ЦІНІСНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	Концепція функціональної асиметрії головного мозку	Синергічне поєднання емоційно-образної та абстрактно-логічної (цілісної та лінійної) стратегій пізнання та освоєння світу. Тобто відбувається синергічне сполучення вербально-абстрактних і емоційно-образних механізмів навчальної діяльності.	Б.Г.Ананьєв, Н.М.Брагіна, В.Л.Деглін, Т.А.Доброхотова
	Метод опорних сигналів В.Ф.Шаталова	Синергічне поєднання емоційно-образної та абстрактно-логічної (цілісної та лінійної) стратегій пізнання та освоєння світу.	В.Ф.Шаталов
	Метод навчання музиці М.П. Кравця	Спрямованість на розвиток синестезичних якостей в учнів (сполучення дій різних аналізаторів чуттів)	М.П. Кравець
	Педагогічна імпровізація	Метод педагогічної імпровізації сповнений синергетичних рис, оскільки виражає такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її імовірнісний характер	В.А. Кан-Калік, Б.М. Рунін
	Нейро-лінгвістичне програмування	Синергічне поєднання у процесі навчання всіх репрезентативних систем вихованців.	О.Б. Тарнопольський О.В.Вознюк
	Асоціативно-рефлекторна концепція навчання та теорія формування понять	Дозволяє вийти на принцип бісоціативного механізму творчої діяльності, що передбачає спонтанно-надситуативний, творчий, самодетермінантний характер навчально-виховної діяльності	С.Л.Рубінштейн, Н.А.Менчинська, Д.М.Богоявленська, Ю.А.Самарін
	Сугестопедичні концепції та методи.	Використання невірноважених біфуркаційних станів, принципу надмалого впливу.	С.С. Пальчевський, Н.В.Кольченко, С.Л.Молдавська, Г.Н.Шевченко, А.Є. Хільченко
	Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті.	Навчальний процес вибудовується на основах природовідповідного розвитку дитини, процес навчання набуває спонтанного, біфуркаційного характеру	М.О.Зайцев

	Педагогічна система П.В. Тюленева.	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 активізують швидкий розвиток певних психічних структур дитини	П.В. Тюленев
	Природовідповідне виховання грамотності.	Синергійне сполучення вербально-абстрактних і емоційно-образних механізмів навчальної діяльності вихованців	О.М.Кушнір
<p><u>Шоста тенденція</u></p> <p>РОЗВИТОК СИСТЕМНО-ІНТЕГРАЦІЙНОГО АСПЕКТУ ПЕДАГОГІКИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ</p>	Системна парадигма освіти	Виявляє системно-синергетичні аспекти педагогічної синергетики	І.В. Єршова-Бабенко, А.В. Євтодюк, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай,
	Метод укрупнення дидактичних одиниць.	Посилення міждисциплінарних зв'язків, спрямованість на цілісний характер засвоєння навчальної інформації.	П.М. Ерднієв
	Педагогічна інтеграція	Атракторність, синергійна інтеграція освітнього середовища навчального закладу, своєрідне "занурення" в навчальне середовище, що вимагає використання системно-синергетичної парадигми	В.С. Безрукава П.М. Ерднієв
	Системно-інформаційний підхід до організації навчального середовища	Проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають в ці системи ззовні.	М.О.Зайцев, П.В. Тюленєв, М. П. Щетинін, О.В.Вознюк
	Концепція розвитку "таланту як синтезу талантів"	Створення різнобічного навчально-розвивального середовища, принцип колективного здобування знання, орієнтація на цілісний характер навчального процесу, між предметні зв'язки.	М.П. Щетинін
	Система перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованім керуванні	Опорні схеми дозволяють синергійним чином поєднати рефлексивний та наочний моменти навчальної діяльності	С.М.Лисенкова
	Рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів.	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 в критичні психологічні стани, які зазвичай ініціюються завдяки невідповідності складності двох систем – учня та системи навчальних знань	В.В. Фарсов
	Система фізичного виховання дітей М. Єфименка.	Природовідповідність, тотальний ігровий метод	М. Єфименко
	Педагогічна система В.А. Караковського	Методика колективної творчої діяльності, взаємна відкритість всіх учасників навчально-виховного процесу.	В.А. Караковський
	Педагогічна система О.А. Захаренко	Середовищний підхід", принципи педагогіки співробітництва реалізують синергетичні принципи відкритості й атракторності педагогічної системи	О.А. Захаренко
	Педагогічна система М.П. Гузика	Забезпечення кожному учню реалізації власної освітньої траєкторії, максимальне використання виховного та розвивального потенціалу оточуючого середовища.	М.П. Гузик

Наукове видання

ВОЗНЮК Олександр Васильович

**ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГЕТИКА:
ГЕНЕЗА, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Технічний редактор
Комп'ютерний набір, верстка
Дизайн обкладинки

Олександр Вознюк (alezvoz@ukr.net)
Валентина Вознюк
Сергій Горобець (b6b12@mail.ru)

Надруковано з оригінал-макету автора

Підписано до друку 25.09.12. Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Cambria. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 95,1. Обл. вид. арк. 85,1. Наклад 300. Зам. 123

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 240
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua