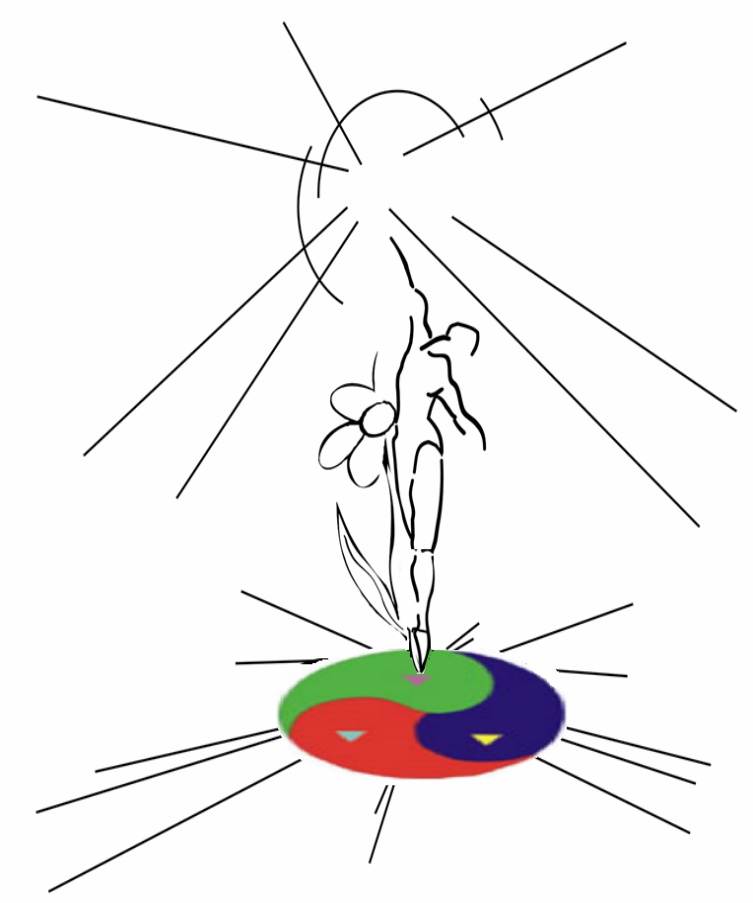
А.В.Вознюк
Новая парадигма содержания образования

А. В. Вознюк

НОВАЯ ПАРАДИГМА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Житомир
2017

УДК 371.2 (09)
ББК 87
В64

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Герасимчук А.А., доктор философских наук, профессор;
Рыбалка В.В., доктор психологических наук, профессор;
Чернилевский Д.В., доктор педагогических наук, профессор

Вознюк А.В.
В64 **Новая парадигма содержания образования: Монография. – Житомир: Koob publications, 2017. – 158 с.**

На основе общей теории систем обосновывается новая парадигма организации содержания образования, базирующаяся на системе общечеловеческих ценностей. Утверждается, что содержание образования реализуется в двух контекстах, связанных с сакраментальными вопросами педагогики (чему учить?, как организовать гармоничную связь между учебными предметами?), которые проистекают из других не менее важных проблем, касающихся целей образования и путей достижения этих целей. Показывается, что эти последние, в свою очередь, определяются общечеловеческими ценностями, на основе которых кристаллизуется основный смысл бытия человека и общества. Новая парадигма содержания образования, которая построена на основе методологической процедуры движения мысли от всеобщего к особенному, а от него – к единичному, базируется на общечеловеческих ценностях, задающих ориентиры основным смыслам и целям образовательной отрасли.

Для ученых, преподавателей, аспирантов, студентов, всех, кто стремится к познанию Вселенной, природы и человека, кто верит в то, что мир целесообразен и наполнен смыслом.

УДК 371.2 (09)
ББК 87

© Вознюк А.В., 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Вступление 4
Два контекста реализации содержания образования 8
Процедура реконструкции общечеловеческих ценностей 11
Анализ проблемы содержания образования в методологической плоскости всеобщего 13
Методологическая плоскость особенного 17
Методологическая плоскость единичного 19
Достижение человеком свободы/самосознания в результате формирования механизмов мотивации настоящего будущим 21
Конкретный путь реализации трех педагогических целей 29
Дополнения 36
Дополнение 1. Триадный характер педагогической действительности как основополагающий принцип педагогической аксиоматики 36
Дополнение 2. Смыслы счастья 76
Дополнение 3. Новая холистическая парадигма педагогики и образования 78
Дополнение 4. Синтез знаний как принцип организации педагогического пространства 86
Дополнение 5. Новая парадигма дошкольного образования – хорошо забытое старое знание о воспитании 114
Дополнение 6. Педагогика альтернатив 128
Дополнение 7. Диахронический и синхронический аспекты развития самосознания/сознания человека 135
Дополнение 8. Реконструкция иерархии базовых ценностей человека 142
Дополнение 9. Кто навязал нам современные элиты 151
Литература 154

ВСТУПЛЕНИЕ

Актуальность исследования. Анализ современной социокультурной ситуации, общего содержания науки и философии как форм общественного сознания, а также психолого-педагогической науки позволяет сделать вывод о том, что мы переживаем поистине тектонический сдвиг космопланетарного ландшафта – переломный момент, характерный для конца и начала веков и тысячелетий.

Мир балансирует на грани комплексной социально-экономической, биоэкологической, геополитической катастрофы, связанной с деградацией *Homo sapiens*. А.И.Субетто, анализируя данную ситуацию, говорит о ***фундаментальном противоречии*** человека, которое выражается в противоречии между разнообразием познаваемого мира и принципиальной неполнотой разнообразия познанного *[Субетто, 2006]*. На это же противоречие указывает А. А. Потебня, когда пишет, что наука дробит мир, чтобы сызнова сложить его в стройную систему понятий, но эта цель удаляется по мере приближения к ней, система рушится от всякого не вошедшего в нее факта, а число фактов не может быть исчерпанным *[Потебня, 1989, 1976; см. также: Акимов, Шипов, 1996; Данилюк, 2000; Дульнев, 1996; Иваницкий, Стрелец, Корсаков, 1984; Крейн, 2002; Кузнецов, 1991; Купарашвили, 1996; Плыкин, 1995; Садовиков, 2005; Сикевич, Крокинская, Поссель, 2005; Силин, 1998; Уилсон, 1998]*.

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

Мыслители настоящего отмечают разрастание антропологического кризиса, отражающего ситуацию коррозии целостного творческого мыслящего и любящего человека, которая усиливается в условиях развития "технического интеллекта" (М.Шелер), "вычисляющего мышления" (М.Хайдеггер), "антисознания» (Ю.А.Шрейдер). "псевдомышления" (Э.Фромм), "клипового мышления", которое приводит к обездению эмоционально-образной сферы, разрушая "поэтическое отношение к бытию", когда, как указывал М. Хайдеггер, "исчисление бытия" становится единственным типом мышления.

Это, в свою очередь, преломляется в кризисном развитии школы как социального института в целом и педагогической науки в частности. Как подчеркивает О.В. Сухомлинская, "современная педагогическая наука в Украине, как и школа, находится в кризисном состоянии. Это влияет и на понимание теоретико-методологических, концептуальных принципов педагогики, ее структуры, содержания, на определение целей, заданий и содержания, методов обучения и воспитания детей. Сегодня педагогическая наука отстает от практики, не успевает за кардинальными изменениями, инновационными процессами, которые имеют место в работе школ, детских заведений, в системе высшего образования" *[Сухомлинська, 2003, с. 3-4]*.

Кризис системы образования, по мнению С.У. Гончаренко, является составной частью глобального цивилизационного кризиса и в значительной мере предопределяется узкодисциплинарными установками современного образования, взаимным отчуждением ее гуманитарных и естественно-научных компонентов, морального и фактологического аспектов современного знания. Следствием этого процесса является фрагментарность виденья человеком реальности, что в условиях становления постиндустриального информационного общества не дает возможности человеку с его "сегментированным сознанием" адекватно реагировать на заострение энергетического и экологического кризиса, приводит к девальвации моральных норм и духовных ценностей *[Гончаренко, 2004, с. 3]*.

Это находит отражение в организации педагогической науки, которая, как отмечал А.В.Петровский, "парадоксальным образом обходится без главного – теоретически выверенных, всесторонне обоснованных и доказанных, строго контролируемых и воспроизводимых экспериментом законов. Проблема законов и их специфики в педагогике разработана весьма слабо и находится на стадии общих дискуссий. Пока что законы воспитания, образования и обучения в их единстве заменяются либо настолько общими положениями, что их практическое использование чрезвычайно затруднено, либо частными, имеющими слишком узкое значение и не поддающимися переносу в новые ситуации, либо откровенными трюизмами. Не зная объективных устойчивых связей между целями, возможностями,

содержанием, условиями, средствами и результатами педагогического действия, т.е. не зная законов, педагогика, разумеется, не может предложить их практике" *[Петровский, 1989, с. 9]*.

По мнению Ю. В. Громыко, кризис современного образования можно назвать кризисом разнообразности *[Громыко, 1996]*. В связи с этим можно говорить о появлении ***новых образовательных направлений, новейших аспектов педагогического дискурса, с также педагогических парадигм*** – таких как

гуманистическая, личностно ориентированная, субъект-субъектная, субъектно-деятельностная (контекстная), компетентностная, духовная и духовно-ориентированная, свободная, активизационная, педагогическая, андрагогическая, научно-технократическая, инструментально-технологическая, гуманитарная, эзотерическая, авторитарная, манипулятивная, знаниецентрическая (унитарная, эпистемологическая), культуроведческая (культуротворческая), этноцентрическая, поддерживающая, традиционно-формирующая, традиционно-развивающая, рационалистическая, религиозная и светская, человекомерная, образованиеведческая, медиопедагогическая и медиальная, резонансная, когнитивная, полифоническая, детствоцентрическая, инклюзивная (расширение участия всех категорий детей, в частности и с изъянами психофизиологического развития, в образовательном пространстве), критически-креативная (трансформационная), постмодернистская (постнекласическая), непрерывно-дистанционная, электронная, парадигма открытого образования (так называемый "коммунизм в образовании", когда дистанционные ресурсы являются открытыми), инновационная, гармонизационная, ноосферно-экологическая, парадигма учебной сказки, цивилизационно-антропологическая, проективно-эстетичная, рефлексивно-гуманистическая, парадигма сотрудничества и сотворчества, диалогическая, импровизационная, жизнетворческая, синергетическая, акмеологическая и акме-синергетическая, антропософская, тоталлогическая, суггестопедическая, фундаментализационная и знаниеинтеграционная, ретропедагогика, космическая педагогика, энтропийная, негэнтропийная педагогики, зоопедагогика, парадигма интеллектуализации инновационного образования, коммуникативная (парадигма взаимообучения) и др.

В этой связи можно говорить о декларируемых в настоящее время таких педагогик (соотносящиеся с соответствующими парадигмами), как

"авторитарная", "активистская", "альтернативная", "андрагогическая", "библейская", "казацкая", "библиотечная", "военная", "гуманистическая", "гуманная", "интегральная", "инклюзивная", "исследовательская", "компаративистская", "конструктивистская", "критическая", "критически-мислительная", "медиальная", "музейная", "натуралистическая", "неопедагогика", "общественная", "педагогика культуры", "зоопедагогика", "педагогика нравственности", "педагогика общения", "педагогика отождествления", "проблемоцентристская", "ретропедагогика", "космическая педагогика", "энтропийная, негэнтропийная педагогики", "нейтропедагогика", "педагогика постмодернизма", "педагогика развития", "педагогика реформ", "педагогика самоопределения", "педагогика сотрудничества", "педагогика среды", "педагогика труда", "пенитенциарная", "персоналистическая", "рефлексивная", "рыцарская педагогика", "специальная", "театральная", "экологическая", "эмбриональная", "этническая" и др.

В связи с этим приведем несколько основных ***теорий касательно формирования содержания образования,*** основные из которых были разработаны в конце XVIII – начале XIX веков и получили название материальной и формальной теорий формирования содержания образования.

Материальная теория (теория дидактического материализма или энциклопедизма) утверждает, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Данное положение разделял Я.А.Коменский, стремящийся разработать учебник, в котором можно было бы разместить все знания, необходимые для учащихся. Сторонниками материальной теории формирования содержания образования были многие известные педагоги XIX столетия, а также современности.

Формальная теория формирования содержания образования (теория дидактического формализма) рассматривает обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Поэтому основным критерием при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность учебного предмета, наиболее сильно представленная в математике и классических языках. При этом теоретико-методологическую основу данной теории выступало положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую. Отметим, что сторонники дидактического формализма были уже в древности. К ним относился Гераклит, по мнению которого "многознание уму не научает". Аналогичную позицию занимал Цицерон. В Новое время теорию дидактического формализма, принципиальной основой которой была философия И.Канта, а также неогуманизм, выдвигал Песталоцци. По его мнению, главной целью обучения должно стать усиление "правильности мышления учеников, или формальное образование". В Германии близкие взгляды изложил А.Дистервег в "Руководстве для немецких учителей". Отметим, что представители формальной теории отбора содержания образования обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления и

др. При этом, согласно данной теории, в программах обучения в основном должны быть отражены инструментальные предметы (языки, математика). Подобно тому как познание фактов (предметов, явлений, событий и процессов) влияет на формирование мышления, так и развитие мышления обусловливает возможность овладения учеником знаниями фактологического характера. Эта двусторонняя диалектическая зависимость не была достаточно четко осознана ни представителями энциклопедизма, определявшими обучение через его содержание, ни сторонниками формализма, которые переоценивали в обучении значение субъективно-процессуальной стороны.

Отмеченные теории были подвергнуты критике К.Д.Ушинским, который полагал, что "формальное развитие рассудка... есть несущественный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях", при этом школа должна обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этим богатством. С К.Д.Ушинского в российской педагогике утверждается идея обеспечения единства материального и формального подходов к отбору содержания образования.

В настоящее время можно говорить о множестве так называемых инновационных подходах к содержанию образования. Если оставить в стороне эту "спекулятивно-инновационную" составляющую образования и обратиться к главному – чему, как и зачем учат в "обычной" школе и каковы результаты этого обучения, то окажется, что содержание образования *[Леднев, 1980, 1989; Разумный, 1998],* если на него посмотреть не с предметной, а с общей точки зрения, оказывается столь же эклектичным, сколь и педагогическая теория. Даже поверхностный анализ комплектов учебников по математике для начальной школы (их создано уже около полутора десятков) свидетельствует – *никакие два из них не учат одному и тому же.* В одном развивается алгоритмическое мышление, в другом – умение преобразовать текстовую задачу в уравнение, в третьем – осваивается понятие числа и умение "подводить под понятие", в четвертом – учат выделять признаки, угадывать, "кто здесь лишний", и прочей "логике". В итоге при общем декларировании в качестве цели образования формирование какой-то там особенной личности реальные результаты оказываются весьма плачевными" *[Боровских, Розов, 2012, с. 90-92].*

Интенсификация информационных потоков на нашей планете является одним из главных факторов входа глобализующего мира в эру информационного общества. Существенно, что информационный бум, который сейчас определяют как "информационный потоп", создавший колоссальный феномен – ***клиповую культуру*** (подменяющую сконцентрированное системное мышление бесконечной чередой мельтешащих картинок и фактов) и ***клиповую науку,*** детерминируется, прежде всего, многократной репродукцией и повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний. В первый раз в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей. Отмеченный процесс отражает кризис классической научной парадигмы и обуславливает тенденцию развития науки по пути экспонентного роста и мультипликации знаний.

Данный феномен можно пояснить словами Э.Морена:

> "В условиях нарастающей специализации научных дисциплин в течение XX века в познании мира произошли гигантские прогрессивные сдвиги. Но эти прогрессивные сдвиги рассеяны и не связаны друг с другом именно по причине такой специализации, которая часто приводит к отрыву от контекста, от рассмотрения глобального и сложного. В результате этого в самих недрах систем образования накопились огромные препятствия для осуществления надлежащего познания сложного мира.
>
> В образовательных системах проводится жесткая разграничительная линия между гуманитарными и естественными науками, науки разделяются по дисциплинам, ставшим сверхспециализированными, замкнутыми на самих себя.
>
> Таким образом, глобальные и сложные реальности раздроблены. Человек расчленен: его биологическое измерение, включая мозг, находится в ведении биологии; его психическое, социальное, религиозное, экономическое измерения отделены друг от друга и отданы на рассмотрение в различные разделы гуманитарных наук; его субъективные, экзистенциальные, поэтические качества изучаются в отделах литературы и поэзии. Философия, которая призвана, по своей природе, размышлять о целостном человеке, оказалась, в свою очередь, замкнутой на саму себя.
>
> Фундаментальные и глобальные проблемы вынесены за пределы научных дисциплин. Они рассматриваются только в философии, но при этом более не подпитываются новыми достижениями в научных дисциплинах.
>
> Разум, на формирование которого оказали решающее влияние специальные дисциплины, теряет свою естественную склонность контекстуализировать знания и интегрировать их в естественные совокупности. Ослабление восприятия глобального ведет к ослаблению ответственности (когда каждый человек имеет склонность быть ответственным только за свою специализированную задачу) и к ослаблению солидарности (когда индивид теряет ощущение связи со своими согражданами)…
>
> Фактически сверхспециализация (то есть специализация, которая замкнута на саму себя, не позволяет интегрировать себя в глобальную проблематику или создать целостное концептуальное

представление об объекте, который она рассматривает только в одном аспекте или в одной части) препятствует пониманию глобального (которое она расчленяет на части), а также существенного (которое она растворяет). Она также служит препятствием для корректного обсуждения частных проблем, которые могут быть поставлены и осмыслены только в своем контексте. А ведь важнейшие проблемы никогда не могут быть разделены на части, а глобальные проблемы становятся все более и более существенными. Тогда как общая культура стремилась искать подходящий контекст для любых информационных данных для всякой идеи, научная и техническая дисциплинарная культура раздробляет знание на части, разъединяет и распределяет по дисциплинарным отделам, все более и более затрудняя понимание в их собственном контексте.

Сквозное разделение дисциплин приводит к невозможности постигнуть "то, что соткано воедино", т. е. сложное в его буквальном и первоначальном смысле

…Отсюда вытекает необходимость – для будущих систем образования – великого воссоединения рассеянных знаний, являющихся результатами исследований в естественных науках, с целью осмысления места человека в мире, а также знаний, накопленных в гуманитарных науках, чтобы пролить свет на многомерность и сложность человека. В это научное знание необходимо интегрировать неоценимый вклад гуманитарного знания и культуры, не только философии и истории, но также и литературы, поэзии, искусства..." *[Морен, 2007, с. 56-50]*.

Механизм решения приведенных выше проблем А.И. Субетто видит в привлечении в познание мира ***комплексного критерия синтеза, красоты, гармонии социокультурного взаимодействия*** *[Суббето, 2006]*.

Японский экономист Кауру Ямагучи, анализируя современные цивилизационные процессы, утверждает, что смена современной гуманитарной парадигмы предопределяет отказ человечества от механистического взгляда на природу и распространения холистического, глобального подхода. Поэтому современная образовательная ситуация требует выработки ***интегрального подхода к обоснованию образовательных целей***, что находится в центре внимания многих исследователей.

Так, А.И. Субетто утверждает, что школа как социальный институт, социальная среда и культура должны создавать условия для адекватного раскрытия личности, развития склонностей и способностей молодежи, планировать социальный заказ на духовный уровень нации, на качество молодого поколения, чтобы максимально приблизиться к реальной исторической потребности, которая бы обеспечила государству опережающее развитие и выживание. При этом, если человек со своими врожденными и приобретенными способностями, психосоматическим фенотипом, конституцией сможет выбрать такой социальный маршрут, такое образовательное учреждение, такую профессию, чтобы они соответствовали его призванию, его глубинной аксиологии, тогда духовная удовлетворенность, опережая соматический аспект, будет выступать фактором, способствующим активной, продолжительной и здоровой жизни *[Субетто, 2006]*.

В связи с этим отметим, что современная эпоха обнаруживает коренной сдвиг общественного сознания от субстратно-вещественной к субстанционально-полевой парадигме познания, от дискретно-атомарно-фрагментарного к целостно-континуальному мировосприятию и миропониманию. Отмеченное коренным образом меняют теоретико-методологический и деятельностно-практический ландшафт педагогики как социального феномена. Подобно тому, как наука – форма общественного сознания – открыла новый научный объект исследования и одновременно обновленно-обогащенную научно-философскую категорию – *Целостность* – так и педагогика обнаруживает принципиально *новый объект своего исследования*, который коренным образом меняет ориентиры педагогической теории и практики, задает им новое образовательное измерение. Соответственно, интенсивно разрабатывается новая парадигма образования, основные принципы и содержание которой рассмотрены в трудах украинских ученых (В.П. Андрущенко, И.Д. Бех, В.Ю. Быков, В.И. Бондарь, Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, А.А.Дубасенюк, И.А. Зязюн, В.В. Кизима, С.Ф. Клепко, К.В. Корсак, В.Г. Кремень, В.С. Крисаченко, В.Г. Кузь, В.С. Курило, В.И. Лозовая, В.С. Лутай, Н.Г. Нычкало, В.А. Огневьюк, В.В.Рыбалка, А.А. Сбруева, О.В.Сухомлинская, Д.В. Чернилевский и др.), в исследованиях ученых ближнего (М.Ю. Алексашина, Ш.А. Амонашвили, В.И. Богословский, М.В. Богуславський, В.Г. Бондарев, Н.В. Бордовская, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, Ю.В. Громыко, В.Т. Гуляев, Д.Б. Дмитриев, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский,В.В. Кумарин, И.Я. Лернер, Н.В. Маслова, Н.С. Розов, Г.К. Селевко, Х.Г. Тхагапсоев, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.) и дальнего (Т. Кун, Дж. Агасси, С. Гроф, И. Лакатос, К. Поппер, С. Тулмин, П. Фейерабенд, М. Финокьяро, Дж. Холтон и др.) зарубежья.

Таким образом, существует настоятельная потребность как в смене настоящей педагогической парадигмы, так и в коренной перестройке стержня образования – его основного содержания, чему и посвящена настоящая монография, имеющая **целью** концептуализировать новую парадигму организации содержания современного образования в контексте основных целей и ценностей человека и общества.

ДВА КОНТЕКСТА РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание образования реализуется в двух контекстах, связанных с вопросами: чему учить? и как организовать гармоничную связь между учебными предметами? Кроме того, проблема содержания образования проистекает из других не менее важных проблемам, касающихся целей образования и путей достижения этих целей. Последние же, в свою очередь, определяются общечеловеческими ценностями, вокруг которых кристаллизуется основной смысл бытия человека и общества.

Рассмотрим эти проблемы/вопросы.

ЧЕМУ УЧИТЬ

А.С. Никифоров в компаративистском ключе рассматривает проблему содержания образования в трех странах мира, что позволяет выделить основные аспекты содержания образования в мире *[Никифоров, 2017].*

Таблица 1.

Содержание образования в трех странах мира

США, 1980	***Англия, 1988***	***Россия, 1995***
1. Языки	1. Английский язык	1. Русский язык
2. Литература	2. Иностранные языки	2. Литература
3. Музыка	3. Музыка	3. Иностранный язык
4. Искусство	4. Искусство	4. Математика
5. Математика	5. Математика	5. Информатика
6. Физиология человека	6. Естествознание	6. Обществознание
7. История	7. История	7. История
8. География	8. География	8. География
9. Биология	9. Технология	9. Биология
10. Прикладные науки	10. Религия	10. Физика
		11. Химия
		12. Музыка
		13. Изобразительное искусство
		14. Мировая художественная культура
		15. Физкультура
		16. Основы безопасности жизнедеятельности
		17. Технология
		18. Трудовое обучение
		19. Черчение

Как видим, в мировом образовательном процессе отсутствуют четкая система содержания образования. Одной из причин, по мнению А.С. Никифорова, является отсутствие четкой модели выпускника школы/университета, которую данный автор предлагает.

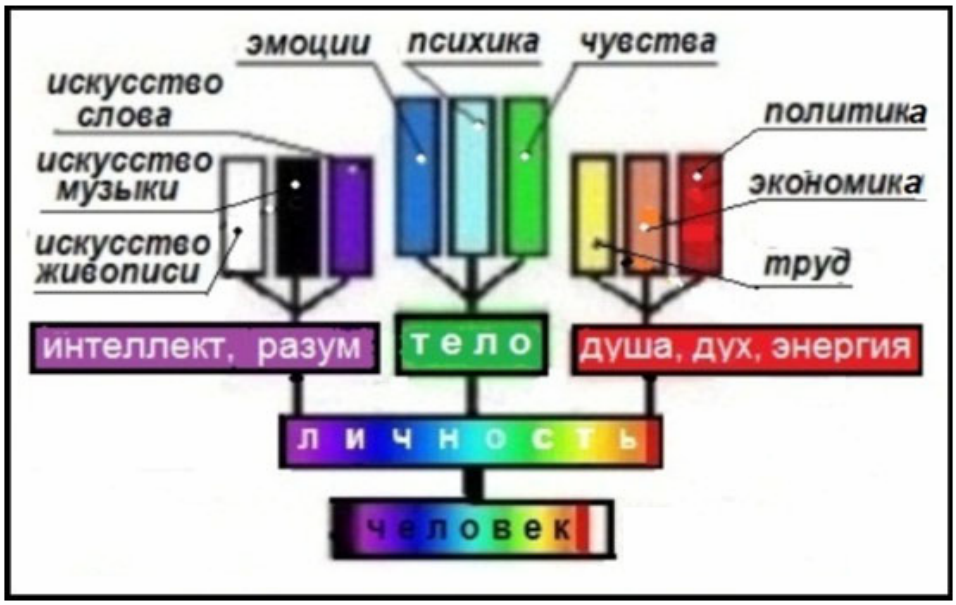


Рис.1. Модель выпускника русскоязычной школы XXI столетия А.С. Никифорова

В целом модель А.С. Никифорова предполагает 9 пунктов воспитательно-образовательных стандартов:

1. Интеллектуальное ***Воспитание***:
1.1. Искусства Живописи
1.2. Искусства Музыки
1.3. Искусства Слова
2. Физиологическое ***Развитие***:
2.1. Эмоциональное
2.2. Психическое
2.3. Сенсорное (чувственное)
3. Духовно-социальное ***Образование***:
3.1. Учебно-трудовая деятельность
3.2. Экономическая деятельность
3.3. Политическая деятельность [Никифоров, 2017]

Как видим, здесь, в принципе, наличествует некоторая системная стройность, поскольку автор охватывает основные аспекты человека как развивающейся сущности: воспитание, развитие, образование. Однако за бортом оказывается обучение, которое в новой парадигме содержания образования, которую мы разрабатываем, занимает важное место (см. ***дополнение 1 "Триадный характер педагогической действительности как основополагающий принцип педагогической аксиоматики"***).

СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРЕДМЕТАМИ

Профессиональный математик должен оперировать около 5000 математических понятий и формул. Выпускник иняза должен активно владеть около 5000 слов изучаемого языка. Выпускник педагогического факультета должен помнить около 5000 педагогических понятий, в том числе персоналий и дат.

Данная ситуация относится ко всем основным профессиональным сферам, в которых наличествует тот или иной уровень межпредметных связей, которые обеспечивают целостность предметного образовательного поля. Причем, в математике, например, несмотря на большое количество математических понятий и формул, которые должен освоить математик, сама природа организации математического знания устанавливает четкие логико-функциональные связи между ними (когда семантические поля всех математических понятий в той или иной

степени перекрываются), что заметно облегчает их запоминание.

Несмотря на то, что педагогика оперирует гуманитарным, "облегченным" педагогическим знанием, его усвоение – поистине танталов труд, поскольку, согласно нашему анализу, только 10-20 %. семантических полей педагогических понятий (в том числе связанных с педагогическими персоналиями) в силу их разобщенности так или иначе перекрываются. То есть, между педагогическими реалиями существует слабая структурно-логическая связь из-за слабых же межпредметных связей, а также в силу отсутствия целостной модели образовательных целей, которые определяют средства их достижения, что в совокупности должно формировать образовательную политику общества.

Согласно нашему глубокому убеждению, новая парадигма содержания образования может быть построена на основе ***методологической процедуры движения мысли от всеобщего к особенному, а от него – к единичному, а также она должна базироваться на общечеловеческих ценностях, задающих ориентиры основным смыслам и целям образовательной отрасли.***

Представим процедуру реконструкции общечеловеческих ценностей и перейдем к рассмотрению проблем содержания образования в контексте методологических плоскостей.

ПРОЦЕДУРА РЕКОНСТРУКЦИИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Первой универсальной ценностью человека и человечества можно полагать **Абсолют**, который выступает вкупе с **жизнью** как условием бытия человека выступает вершиной всех иных общечеловеческих ценностей.

Третьей ценностью человека есть **свобода** – условие актуализации *Homo sapiens* – мыслящего существа, в корне отличающегося от животных, которые "тождественны своему существованию" (К.Маркс) и являются в определенном смысле биороботами. Человек, в отличие от животных, обладает свободой (свободной волей), способностью, позволяющей ему посмотреть на самого себя и свое место в мире со стороны. Данная способность (связанная с такими феноменами, как рефлексия, абстрагирование, трансценденция, надситуативность, выход за пределы актуальной данности, внутренняя мотивация и др.) делает человека мыслящим существом, обладающим "Я" – человеческой личностью – уникальной и тождественной только себе сущностью, которая на первых страницах Апокалипсиса определяется как "белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". Природа человеческой личности тождественна природе Абсолюта, который также обнаруживает самореферентную природу, выступая самоотнесенной, самоидентичной Сущностью: имя Бога Яхве – "Я есть Тот, Кто Я есть".

Таким образом, чтобы стать "Я", человек должен быть свободным от детерминизма мира, то есть выйти за его пределы – встать "вровень" с Абсолютом, Который по определению является свободным и трансцендентным миру. ***Человек при этом приобретает божественные черты как свободная творческая сущность.***

Следующей высшей ценностью человека выступает **счастье**, которое имеет множество аспектов и индивидуальных предпочтений. Однако целесообразно говорить о единственном критерии счастья – психофизиологическом состоянии человека, испытывающем счастье – удовольствии/радости. Если удовольствие может замыкаться в рамках низменно-биологического процесса, в котором отсутствует радость, то радость как более возвышенное состояние включает в себя состояние удовольствия. Поэтому универсальным критерием счастья можно считать **радость** – следующую в иерархии ценность человека.

Радость сопровождается повышенным жизненным тонусом человека, о чем косвенно свидетельствует тот факт, что при понижении этого жизненного тонуса (что сопровождается падением энергии) человек обычно испытывает усталость, раздражение, которые могут легко трансформироваться в злость и агрессию.

Радость как состояние повышенного жизненного тонуса реализует следующую ценность человека – **здоровье/гармонию.**

Повышение жизненного тонуса наполняет человека энергией, а также **любовью** – следующей жизненной ценностью. Поясним данную мысль.

Согласно информационной теории эмоций П.В.Симонова, стрессы как реакция на неопределенность внешней среды, сопровождающаяся значительным эмоциональным возбуждением человека в виде страха, тревоги, фрустрации, гнева и др., приводят к истощению энергетических ресурсов человека, к снижению его жизненного тонуса. Освобождение же от стрессорных реакций – тревоги и страха – приводит к повышению жизненного тонуса, что активизирует **любовь (**в то время как снижение жизненного тонуса, недостаток энергии в организме проявляется в виде боли *[Кассиль, 1975; Флекенштейн, 2008],* когда боль возникает каждый раз, когда процессы распада, разрушения биологических структур начинают преобладать над процессами синтеза).

Существует ***продуктивный механизм полного снижения информационной неопределенности среды существования человека,*** не связанный с многочисленными механизмами психологической защиты – вера в Высший Разум (Абсолют) как убежденность человека в наличие Абсолюта как творческого, вседержащего, всесодеждащего и гармонизирующего начала реальности. Это **вера** в предустановленную Абсолютом гармонию и справедливое устройство мира, управляемого и направляемого Высшей волей, которая все держит под контролем, когда "ни один волос с головы человека" не упадет без этой воли. В

свою очередь, верующий в Бога человек открывается внутренним интуитивно-подсознательным ресурсам восприятия мира, что реализуется в следующей высшей жизненной ценности, имя которой **мудрость/истина** (истинная картина реальности).

Верующий в высшую божественную справедливость человек, с одной стороны, реализует следующую жизненную ценность – **справедливость/соборность,** поскольку справедливость, применимая к общественной организации жизни предполагает соборно-коллективистское мироустройство (получаем, кроме рассмотренной выше *свободы* еще два императива Великой французской революции – *равенство* и *братство*).

С другой стороны, полагающийся на божественную волю человек значительно снижает стрессогенный характер социального бытия, кристаллизуя фундаментальный оптимизм и обнаруживая отменное здоровье, что подтверждается наблюдениями В. Джеймса, который в книге *"Многообразие религиозного опыта*" приводит примеры людей, коренным образом изменившие систему ценностей благодаря тому, что поверили в Бога, в высшую гармонию и справедливость.

Таким образом, если отрицательные эмоции, стрессы, согласно информационной теории П.В. Симонова, проистекают из недостатка информации касательно процесса удовлетворения актуальной потребности, то позитивная ценностная установка "все под контролем Господа Бога", выступающего гарантом порядка и справедливости, является установкой на преодоление стрессов – главных потребителей нашей энергии. Таким образом, вера в Бога, как показал В. Джеймс в книге "*Многообразие религиозного опыта*", позволяет значительно энергизировать жизнь человека. В его книге много примеров удивительнейших метаморфоз, которые произошли с этими людьми. Один из этих людей на основе кардинального изменения системы ценностей избавился от страха, тревоги, гнева, в результате чего он отметил следующее: "Я был поражен тем, насколько **возросла энергия** и стойкость моего духа, насколько я стал сильнее во всех жизненных столкновениях и как хочется мне все утверждать, все **любить**" (выделение – А.В.).

Человек с повышенным жизненным тонусом обнаруживает повышенную жизненную активность, которая, в свою очередь, выражается в желании трудиться. Отсюда следующая жизненная ценность человека – **труд/творчество.**

Труд, в свою очередь, пожинает плоды в виде следующей ценности: **добро/благо**.

Высший уровень труда – творческий труд – приводит к совершенствованию и красоте, что реализует следующую ценность – **совершенство/красота**.

Расширение в пространстве и времени совершенства и красоты, в свою очередь, актуализируют двенадцатую высшую ценность, которую можно определить, как **созидание потомков/ будущее**.

Налицо иерархия жизненных ценностей человека:

1) жизнь/вечность,
2) Абсолют/творец,
3) свобода/самосознание,
4) счастье/радость,
5) здоровье/гармония,
6) любовь/вера,
7) мудрость/истина,
8) справедливость/соборность,
9) труд/творчество,
10) добро/благо,
11) совершенство/красота,
12) созидание потомков/ будущее.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПЛОСКОСТИ ВСЕОБЩЕГО

Всеобщее в педагогическом процессе – это система общечеловеческих ценностей, которые определяют сущность этого процесса. Рассмотрим эти ценности, используя универсальный механизм структурализации сущего – общей теории систем, основы которой заложил Ю.А.Урманцев.

"***Закон системных перестроек***" (являющийся, как полагает Ю.А.Урманцев, системной универсалией и обнаруживающий семь возможных фундаментальных типов систем) гласит, что любой объект как системная сущность перестраивается (превращается) семью способами: путем изменения *количества, качества, отношений* между элементами или одним из возможных соединений этих признаков; если представленные признаки обозначить как: *А (отношение), В (количество), С (качество),* тогда получим четыре дополнительных соединения: АВ, АС, ВС, АВС. Следовательно, всего имеется семь способов формирования систем: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС *[Урманцев, 1978, с. 21]*.

В графическом виде данная процедура принимает такой вид.

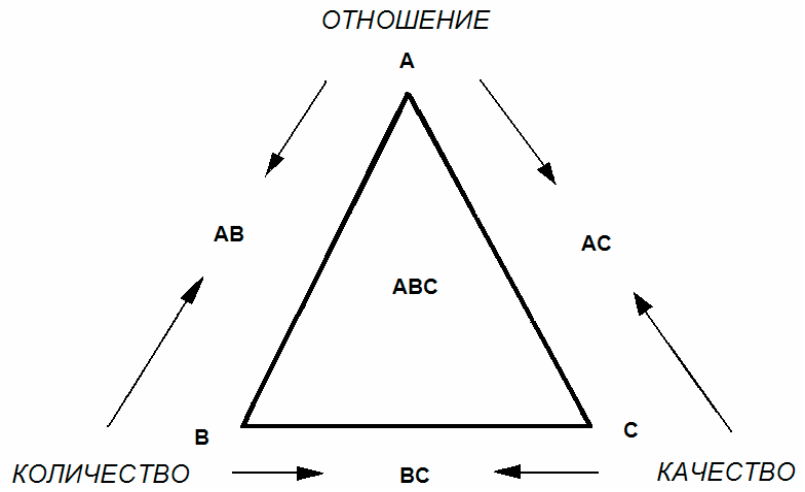


Рис. 2. Принцип системной репрезентации реальности Ю.А. Урманцева

Колорная интерпретация универсального принципа системной организации реальности как выражение ***объективного состояния вещей*** выступает наглядной демонстрацией и определенным доказательством базовой модели общей теории систем Ю.А.Урманцева.

Рис. 3. Колорная интерпретация принципа системной репрезентации реальности

При этом если колорную модель представить в виде движения цветов по часовой стрелке (от начала – синего цвета – к середине – зеленому, а от него к концу – красному цвету), то

данная раскладка позволяет объяснить сущность трех универсалий (*отношение, количество, качество*) при помощи данного движения цветовой гаммы:

количество соответствует синему цвету как началу цветовой гаммы, задающему цветовой ряд, в котором обнаруживается линейный количественный порядок;

отношение соответствует зеленому цвету как середине, центре цветовой гаммы, его нейтральному элементу, который устанавливает отношение между холодной и горячей частями спектра;

качество соответствует красному цвету, в котором выражается конечный результат развития цветовой гаммы, дающий завершающее качество ("конец – делу венец" – выражение завершающей стадии развития процесса, в которой он оформляется качественно).

Приведенная модель реальности выступает универсальной системно-функциональной канвой, по которой "вышивает" природа, постигаемая нами на основе наиболее фундаментальных категорий, выработанных (открытых) человечеством –

материи,
физического вакуума,
времени,
пространства,
движения,
вещества,
поля.

На основе этих категорий можно построить ***модель физической реальности***.

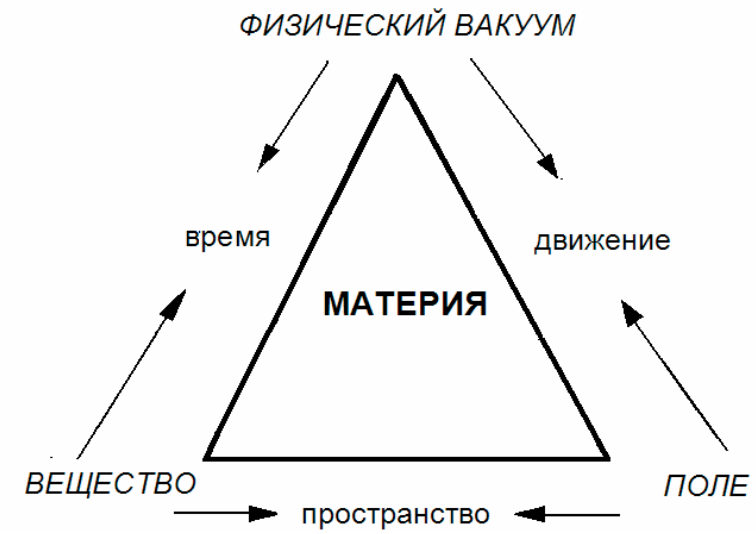


Рис. 4. Модель физической реальности

Если обратиться к общечеловеческим ценностям, то можно выделить как ценности, связанные с тремя лозунгами Великой французской революции (***свобода, равенство, братство***), так и ценности, которые мы реконструировали (***свобода/самосознание, жизнь/существование, счастье/радость***). Рассмотрим эти ценности.

Во-первых, самой главной ценностью и условием бытия человека является его ***жизнь (существование)***.

Во-вторых, человек является человеком только тогда, когда он является свободным. По существу, ***свобода*** выступает системоформирующим свойством человека как *Homo sapiens,* которое делает человека самосознающим и мыслящим существом.

Как показывает анализ системы материальных и духовных ценностных ориентаций человека, третьим приоритетом его жизни выступает ***счастье*** – всеобщая жизненная цель большинства представителей *Homo sapiens* (см. ***дополнение 2 "Смыслы счастья"***).

При этом счастье как многоликая сущность на своем фундаментально-универсальном уровне реализуется в виде ***радости*** – состояния, которое характерно для всех счастливых людей, каждый из которых пребывает в рамках своего индивидуального счастья.

При этом мы говорим о счастье человека как личности – свободной, уникальной, тождественной только самой себе, самодостаточной, сознательной, мыслящей сущности, поскольку счастье применимо к существу, обладающему свободой, а не биологическому роботу – животному, поведение которого несвободно, непроизвольно, определяется инстинктами и автоматизмами.

Для человека не как личности, а как животного как жизнь, так и счастье утрачивает всякий смысл, о чем пишет П.А. Сорокин в главе "*Социологический прогресс и принцип счастья*" *[Сорокин, 1991],* отмечая, что дилемма страдающего человека и счастливого животного встала перед Дж. Миллем, утилитарная позиция которого приводит к выводу ("лучше быть довольной свиньей, чем недовольным человеком; счастливым дураком, чем несчастным и страдающим Сократом"), противоречащему здравому смыслу, что заставило Дж. Милля утверждать обратное: "Мало найдется таких людей, которые ради полной чаши животных наслаждений согласились бы променять свою человеческую жизнь на жизнь какого-нибудь животного... Лучше быть недовольным человеком, чем довольной свиньей; недовольным Сократом, чем довольным дураком".

Такой подход к жизни делает понятной как библейскую сентенцию – "человек рождается на страдание, как искры, чтоб устремляться вверх" (*Иов 5:7*), так и пушкинские строки:

Но не хочу, о други, умирать;
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать

В этом контексте свобода/самосознание выступает большей ценностью, чем счастье и сама жизнь, поскольку последняя вне свободы (которую можно понимать как ***душу*** – главную ценность человека в контексте Христианского канона) утрачивает всякую ценность: "Ибо какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит" *(Мк. 8: 36).*

Таким образом, можно построить модель фундаментальных общечеловеческих ценностей.

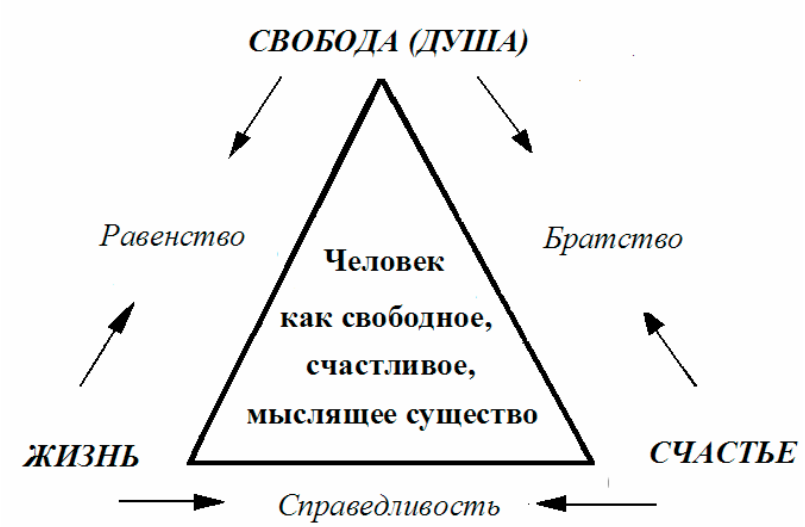


Рис. 5. Модель фундаментальных общечеловеческих ценностей

Равенство возникает при соединении жизни и свободы человека. Поясним данную сентенцию. Жизнь, данная в равной степени каждому человеку, вступает в определенное противоречие с его свободой, позволяющей как угодно пользоваться этой жизнью, что чревато нарушением права на жизнь других людей. Этого нарушения можно избежать при наличии равенства между людьми.

Братство – соединение и примирение свободы и счастья всех людей. Подобным же образом примирение между свободой, данной каждому, и счастьем для всех достигается посредством утверждения братских отношений между людьми.

Справедливость есть соединение, а также примирение счастья и жизни. Поясним данную сентенцию. Как счастье, так и жизнь даны в равной степени каждому человеку, который, таким образом, может претендовать на жизнь и счастье других людей. Данная

возможность исключается только благодаря утверждению принципа (закона) справедливости, выступающего общечеловеческой ценностью и непреложным фундаментальным законом космосоциоприродной реальности. Справедливость в широком смысле реализуется в виде законов сохранения как физических параметров материи (вещества и энергии) при взаимодействии предметов и явлений, так и эмоционально-поведенческих параметров человека и общества при взаимодействии людей и социумов.

Поясним последний вывод, касающийся установлению справедливости при взаимодействии людей и социумов. Любое такое взаимодействие предполагает энергоинформационный обмен, при котором взаимодействующие сущности чем-то обмениваются. ***В силу закона справедливости такой обмен всегда справедлив, то есть выступает как субъект-субъектный, реципроктно-равноценный процесс, в котором нет субъекта и объекта, "палача" и нет "жертвы".*** Этот порядок вещей можно объяснить ориентальной метафорой о мире как "единстве жертвы, того, кто приносит жертву, и места, где жертва приносится".

Приведем ***пример***. В каждой области Украины есть облэнерго – система энергетического обеспечения/снабжения, выступающая стратегической отраслью, которая тем не менее приватизирована, то есть принадлежит отдельным лицам и во многом зависит от их произвола. Обнаруживается в высшей степени абсурдная ситуация. Облэнерго, которая состоит из энергогенерирующих предприятий, а также систем, передающих энергию потребителям, создавалась трудом многих тысяч человек в течение многих лет. Поэтому, по определению, облэнерго, являясь стратегическим объектом, должна принадлежать народу. Однако по странному, абсурдному стечению обстоятельств эта махина находится в собственности одного человека (см. ***дополнение 9***).

Таким образом, в данном случае мы наблюдаем своеобразный обмен/взаимодействие, одной стороной которого выступает собственник облэнерго, а другой – многие тысячи людей, у которых отняли это облэнерго. Возникает вопрос: что взамен в результате ***равноценного и в силу закона справедливости справедливого обмена*** получили эти тысячи людей?

Ответов несколько.

Во-первых, с точки зрения научно-философского подхода, высшей ценностью Вселенной выступает кристаллизующая уникальную человеческую личность свобода/самосознание. Свобода, будучи феноменом, не зависящим от детерминизма мира, развивается и формируются в ситуациях свободы же – то есть в ситуациях неопределенности, которая реализуется в условиях хаоса, парадокса, абсурда. Эти последние, в свою очередь, выступают социально-педагогическим средством формирования свободы/самосознания. Ситуация равноценного обмена, представленная выше на примере облэнерго, является в высшей степени парадоксально-абсурдной, ибо при более пристальном анализе вся ее дикость громогласно вопиет. *Эту ситуацию можно сравнить с той, когда в вашу квартиру, населенную вашими многочисленными родственниками, пришел невзрачный гномик, захватил наиболее ценные предметы, находящиеся в квартире, и владеет ими на правах собственника. А домочадцы при этом вынуждены еще и платить за пользование этими предметами, а также почему-то не могут изменить данное положение, например, выдворить гномика из квартиры*. Однако эта чудовищно-абсурдная ситуация реализует именно ***равноценный обмен***: гномик получает в собственность всего лишь кое-какие ресурсы/предметы, а люди, в свою очередь – возможность развить свое самосознание, которое делает этих людей свободными, а поэтому богоподобными существами.

Во-вторых, с точки религиозного подхода дело обстоит таким образом. Отнимая у людей существенный ресурс, то есть место под солнцем и, в конечном итоге – жизнь, гномик вместе с тем дает людям освобождение от некоторых их грехов. Ибо, согласно законам сохранения, ничто никуда не исчезает: если у нас отняли нечто одно, то обязательно дали взамен нечто другое – равноценное отнятому.

Именно такая трактовка универсального принципа справедливости должна быть реализована в образовательном пространстве современной школы.

Методологическая плоскость особенного реализует ***ценности философско-религиозного характера***, которые известны как триады: ***1) вера – надежда – любовь***, ***2) истина – добро – красота***.

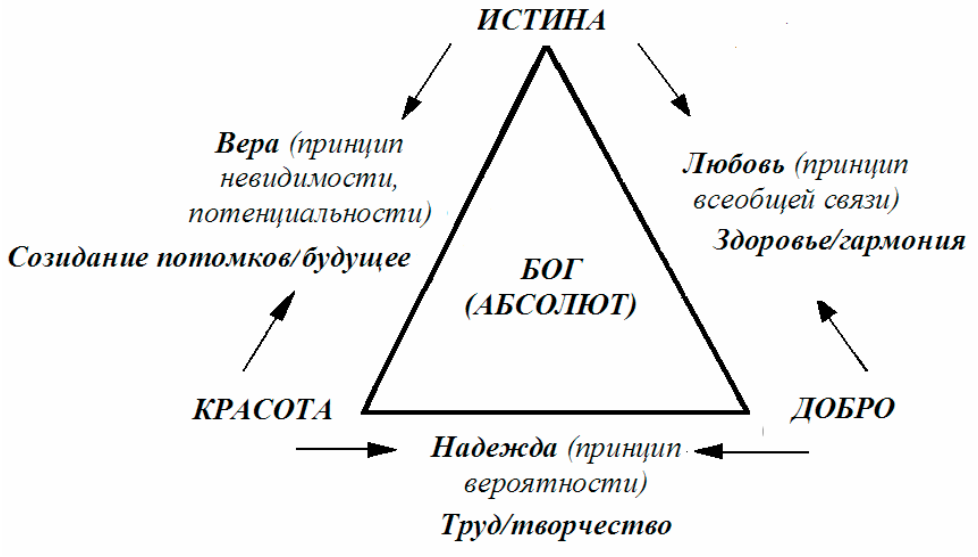


Рис. 6. Модель философско-религиозных ценностей

Вера выступает принципом потенциальности, невидимости, ибо "вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в будущем" *(Евр. 11, 1)*. В плане физических свойств вера как ориентация на потенциальное будущее выражает принцип времени (см. рис. 4). В этом отношении вера выступает двендандатой реконструированной нами общечеловеческой ценностью – ***созидание потомков/ будущее.***

Любовь реализует принцип всеобщей связи предметов и явлений мира, поскольку универсальная любовь, то есть любовь ко всему как высший и истинный вид любви выступает общим бытийным "знаменателем" всего и вся, что утверждает единство этих последних, реализуемых в контексте всеобщей связи. В плане физических свойств любовь выражает природу движения, поскольку любовь предполагает наполненность человека энергией, а движение есть выражение (критерий) энергии как меры движения. В этом отношении любовь выступает пятой реконструированной нами общечеловеческой ценностью – ***здоровье/гармония.***

Надежда как состояние ожидания человеком тех или иных событий напрямую связана с принципом вероятности этих событий. В плане физических свойств надежда выражает природу пространства, которое служит объединительным началом событий, которые, таким образом, взаимодействуя, получают ту или иную степень вероятности своей реализации, то есть как бы твориться, претворяются в действительности.

В этом отношении надежда выступает девятой реконструированной нами общечеловеческой ценностью – ***труд/творчество.***

Истина реализует процесс познания, который предполагает развитие парадоксально-диалектического, "нейтрального" мышление, что дает человеку как возможность быть свободной, осознающей себя сущностью, так и увидеть ***единство мира*** в контексте интеграции множества как подобных друг другу, так и полярных, исключающих друг друга элементов. Соединить воедино данное множество, о котором писал А.И.Субетто, можно только при помощи нейтрально-парадоксальной гносеологической позиции. Данная позиция реализует

дипластию – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга. Данный феномен в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), а также в *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении, энантиосемии* (двойственность, парадоксальность смыслов), "*операциональной интеграции*" *[Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982], парадоксальном миропонимании*. В плане физических свойств истина как "единство противоположностей" (С.Б.Церетели) выражает природу физического вакуума.

Красота реализует способность линейно-логического (***левополушарного***) мышления фиксировать множественность нашего мира во всем его разнообразии, что в контексте математической гармонии обнаруживает принцип красоты. В плане физических свойств красота как структурная сущность выражает природу вещества, характеризующегося структурными же свойствами.

Добро реализует ***правополушарный*** эмоционально-образный статус высшей нервной деятельности человека. В плане физических свойств добро как принцип блага, принцип энергетических ресурсов выражает природу поля как способности постоянно пребывать в движении, которое выступает мерой энергии – основой всех и всяческих ресурсов Вселенной.

Как видим, рассмотренные ценности выражают не только гуманитарно-ценностный, психолого-педагогический аспект человека и общества, но и область естествознания и фактологии, в которой высшие ценности приобретают физические свойства.

В данной плоскости реализуется анализ конкретных аспектов педагогической действительности.

Согласно принципу системной репрезентации реальности Е.И. Артамонова, как представляется, разработала *модель наук, отвечающих за формирование мировоззрения личности:* вершины треугольника занимают науки, реализующие формирование мировоззрения личности; в центре треугольника располагается психология как наука о психике, внутреннем мире, души человека, который усваивает новое знание, овладевает науками *[Артамонова, 2013].*

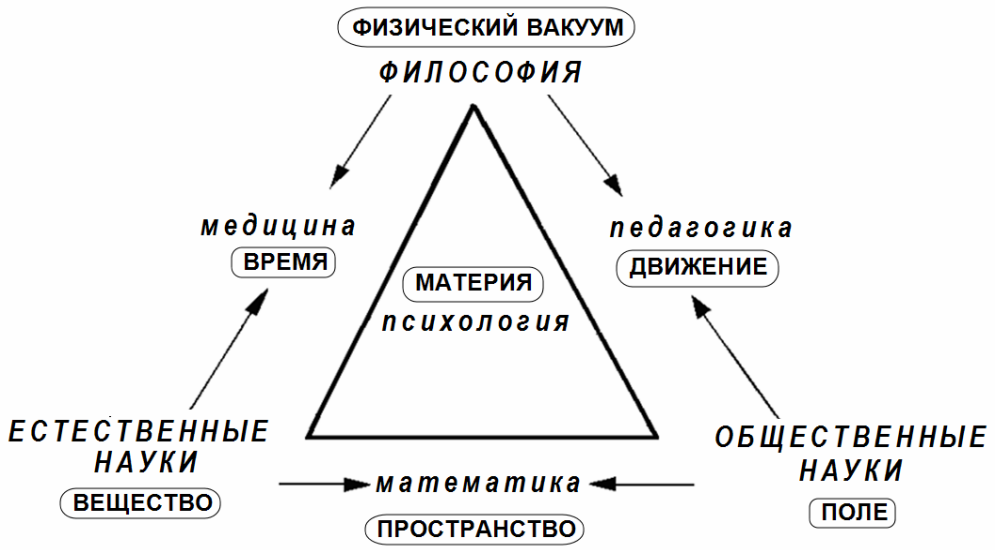


Рис. 7. Модель наук, отвечающих за формирование мировоззрения личности

Отметим, что в рамках российской педагогики в 90-е годы XX столетия было выделено семь образовательных областей: ***физиология, математика, обществознание, естествознание, искусства, физкультура, технология.***

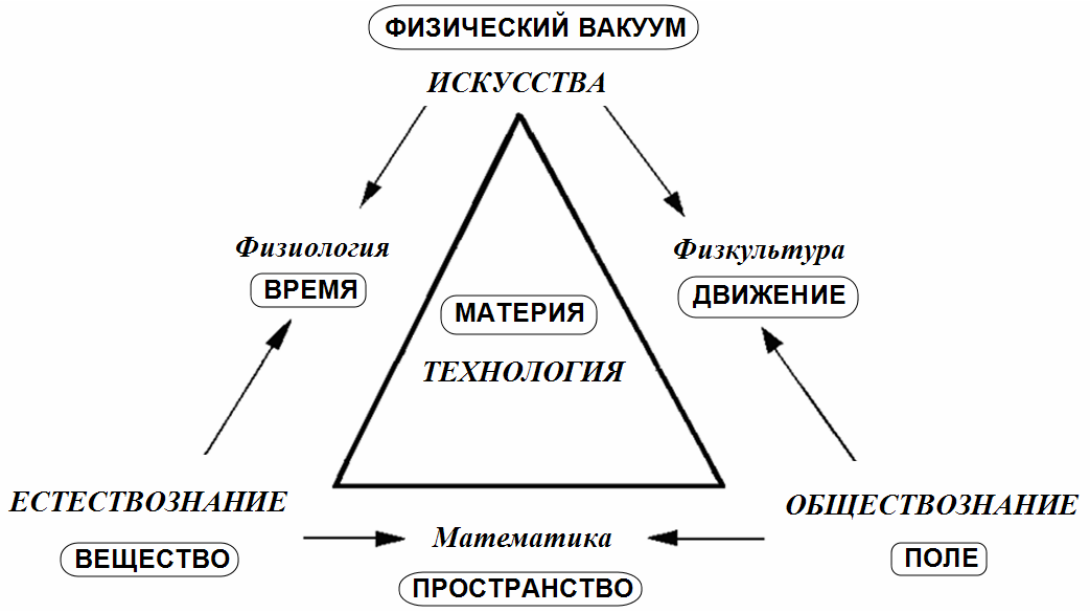


Рис. 8. Семь образовательных областей педагогики в 90-е годы XX столетия

Рассмотрим модель педагогического пространства.

Рис. 9. Модель пространства педагогической действительности

Представленная модель пространства педагогической действительности находит реализацию в практических аспектах достижения трех представленных педагогических целей: анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста, что соответсвует трем педагогическим целям (обущающей, воспитательной и развивающей), а также трем социальным формам развития человека (образование, воспитание, обучение), как и трем способам преобразования и освоения действительности (аксиология, праксиология, гносеология).

Главной же целью развития человека выступает свобода/самосознание.

ДОСТИЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКОМ СВОБОДЫ/САМОСОЗНАНИЯ В РЕЗУЛЬТАТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ МОТИВАЦИИ НАСТОЯЩЕГО БУДУЩИМ

Когда тебя вдохновляет великая цель, какой-нибудь необычный замысел, все твои мысли начинают разрывать сдерживающие их оковы. Твой разум выходит за пределы ограничений, твое сознание раздвигает границы своих возможностей во всех направлениях, и ты начинаешь жить в обновленном огромном и прекрасном мире. Дремлющие силы, способности и таланты оживают, и ты находишь себя куда более великим, чем мог бы вообразить.

Патанджали

Деформация характера заключенного в концлагере зависела в конечном итоге от его внутренней установки. Лагерная обстановка влияла на изменения характера лишь у того заключенного, кто опускался духовно и в чисто человеческом плане. А опускался тот, у кого уже не оставалось больше никакой внутренней опоры. В чем могла и должна была заключаться такая опора? Нужно было снова обратить человека к будущему, к какой-то значимой для него цели в будущем.

В.Франкл

Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость.

А. С. Макаренко

(1)

Одним из наиболее важных приоритетов нашей цивилизации является ***успех***, с достижением которого связываются практически все жизненные ценности современного человека, среди которых главнейшая – счастье. Быть счастливым – значит быть успешным, и наоборот, успешный человек счастлив, иначе зачем ему быть успешным?

Как показывает анализ проблемного поля исследования, успех как принципиально целеполагающая категория связывается с процессом эффективного достижения человеком ***жизненных целей***.

В. Франкл в книге "*Человек в поисках смысла*" пишет о смысловом вакууме современной цивилизации, который является одной из самых серьезных проблем человека и общества. Смысл как ***система целей человеческого существования*** здесь понимается как *цель*, как "*мысль о цели*", устремляющейся в будущее, которое выступает невидимой, потенциальной категорией. При этом достижение цели можно рассматривать как процесс, реализуемый благодаря определенной идеологии (А.А.Богданов).

(2)

Цель также выступает основополагающим эволюционным фактором. Как пишет П.Таранов в книге "*Секреты поведения людей*", "Примитивна сиюминутность, ибо она безразлична к последствиям, но отвратительна и злонравна концепция отодвинутой перспективы. Когда во имя отдаленности презирается ближайшее".

В этой связи интересен вывод о том, что эволюция живых существ шла по пути совершенствования прогностичной способности интеллекта, что находит отражение в *мифе о Прометее*, который наделил разумом слепых, жалких людей, живших как муравьи в пещерах, научил их строить дома, корабли, заниматься ремеслами, носить одежду, считать и писать, различать времена года, приносить жертвы богам и гадать. Последнее – гадать – означает быть в состоянии предвидеть события, о чем говорит и само имя "*Прометей*", означающее "мыслящий прежде", "предвидящий".

Как видим, именно функция предвидения является стержнем разума как способности расширять актуальное поле бытия человека, вырваться из плена "данности", "здесь и теперь", научиться отражать *потенциальное будущее* в контексте актуального настоящего, то есть быть верующим существом, воспринимающим "невидимое как видимое". Тут вера смыкается со знанием, ибо "вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в будущем" *(Евр. 11, 1).*

Здесь можно привести и историю просветления ***Гаутамы Будды***, который вступил на путь духовного развития после открытия в молодом возрасте истины о четырех камнях преткновения человеческой жизни – старости, болезнях, страдании и смерти, ожидающих каждого из людей в отдаленном будущем. Такое знание о событиях, которые произойдут с каждым из молодых людей через много лет, заставило Будду, воспринимавшего потенциальное будущее (будущие страдания) как актуальное настоящее, вступить на тернистый путь просветления, результатом которого было сознание мировой религии.

(3)

С кристаллизацией образа будущего связан и ***краеугольный механизм управления***, поскольку "для того, чтобы ставить задачи, нужно иметь образ будущего. А собственный образ будущего невозможен без картины мира, независимой от систем взглядов иных участников, того, что называется "*Большая Игра*" (*http://www.peremeny.ru/books/osminog/11052*).

Известно, что в нашем обществе менее трех процентов людей достигают во много раз большего, чем все другие вместе взятые. И одно из основных качеств, которое отличает этих успешных личностей от общей массы людей, – наличие ясных целей и умение жить, планируя свою жизнь. Наглядно это показал эксперимент, начатый в 1953 году в Гарвардском университете (США). Ко всем выпускникам обратились с вопросом о том, есть ли у них цель в жизни и присущее им стремление достичь этой цели. Оказалось, что меньше трех процентов студентов ставят перед собой конкретные цели и имеют хоть какое-то представление о том, чего они хотят от жизни. В течение следующих 25 лет, наблюдая за их успехами, было обнаружено, что эти выпускники достигли значительно большего, чем остальные во всех сферах жизни.

(4)

Ученые обнаружили, что ***жизнь без цели убивает***:

"С 1994 по 2001 год группа специалистов медицинского факультета японского университета Тохоку во главе с профессором Итиро Цудзи вела наблюдение за группой из 43 тысяч физически здоровых мужчин и женщин в возрасте от 40 до 79 лет. В ходе периодически проводившихся опросов примерно 59 % наблюдаемых заявляли, что имеют "ясную цель" и ведут насыщенную жизнь, 5 % честно признавались, что цели в жизни не имеют, а остальные затруднялись ответить на этот вопрос.

За семь лет более трех тысяч наблюдаемых перешли в мир иной из-за болезней и в результате самоубийств. Несмотря на разброс результатов из-за различных факторов смерти, картина в целом получилась очень убедительной: доля умерших среди тех, кто не имел ясной цели в жизни и избегал напряженной деятельности, была примерно в 1,5 раза выше" – *Р. Блек ("Самоучитель совершенной личности. 10 шагов к счастью").*

(5)

Счастье и успех только тогда имеют хоть какой-то смысл для человека, когда он является личностью – свободной, уникальной, тождественной только самой себе, самодостаточной, сознательной, мыслящей сущностью, поскольку счастье и успех должен реализовать человек, обладающий свободой, а не биологический робот, поведение которого, подобно животному, несвободно и почти всецело определяется инстинктами и автоматизмами.

Как видим, главная цель человеческой жизни – не счастье и успех, а свобода, посредством которой человек осознает себя. И именно это рефлексивное осознание позволяет всем нам освободиться от сомнамбулического существования человека-биоробота, поведение которого определяется заложенными в нем программами, направленными на достижение удовольствий и избегания страданий. Перестать быть биороботом, значит, по мнению писателя

Леонида Андреева, избежать участи множества людей, "которые спят сном серой обыденной жизни и умирают, так и не проснувшись".

(6)

Таким образом, единственное человеческое счастье и единственный успех, сопутствующий этому счастью, следует полагать в достижении свободы, которая делает человека личностью. Именно ***свобода должна выступать краеугольной жизненной ценность человеческой цивилизации***. В противовес этому основные жизненные установки, на которые направлены основные тенденции современного мира, ориентируют человека на потребительство и гедонизм. С позиции главной жизненной ценности – свободы, эти установки глубоко ошибочны, ущербны, патологичны, поскольку "работают" против личности человека, низвергая его в бездну губительных наслаждений и животных страстей.

Как видим, у свободы и гедонизма полярные экзистенциальные векторы: свобода освобождает человека от всяческих зависимостей, а стремление к удовольствиям привязывает человека к предметам и механизмам получения удовольствий, вырабатывая своеобразную наркозависимость от них.

При этом речь идет именно о ***полярных отношениях свободы и удовольствия***, а не об отношениях иерархического подчинения, которое мы встречаем в пирамиде потребностей А. Маслоу, где нет места свободе, а высшие "духовные" потребности человека здесь удовлетворяются не раньше, чем удовлетворяются низшие животные потребности.

Представленное выше понимание полярности свободы и удовольствия делает понятным подвиги самобичевания, добровольного мученичества некоторых христианских и буддистских святых, которые доставляли себе поистине нечеловеческие страдания, обуздывая животные страсти и, тем самым, обретая свободу от мира, в мучительную зависимость от которого человек попадает в основном благодаря своим потребностям и страстям. Как говорят на Востоке, "чем ближе человек приближает к себе удовольствия, тем ближе он также приближает и страдания, от которых бежит".

(7)

Один из краеугольных путей обретения свободы заключается в выходе человека за пределы актуальной данности в область будущего, являющегося потенциально-возможной, виртуальной категорией, которое мотивирует человеческое поведения тем, чего нет в наличии в настоящее время. В таком понимании ***цель выступает смыслом жизни,*** поскольку "смысл есть мысль о цели", которая наполняет смыслообразующим содержанием человеческую жизнь.

(8)

Ориентация на будущее выступает механизмом преодоления тотального детерминизма мира, который также преодолевается на путях утверждения целостной (циклической) причинности, действие которой можно проиллюстрировать ориентальной метафорой о рождением отцом сына, который, в свою очередь, порождает отца. Приведем несколько примеров этого циклического реципроктного (то есть обоюдного) детерминизма.

К. Леонгард в книге "*Акцентуированные личности*" приводит сюжет из трагедии "*Ирод и Мариамна*" Фридриха Геббеля, материал для которой автор заимствовал у древнееврейского историка Иосифа Флавия. В трагедии говорится об ужасном конфликте, в основу которого положена оскорбленная недоверием любовь. Данное оскорбление нанес Мариамне ее муж – царь Иудеи Ирод. Данного жестокого царя самоотверженно полюбила Мариамна, поскольку люди испытывают притяжение к тому, при помощи чего они могут решать свои жизненные задачи. Однако Ирод глубоко и вероломно оскорбил ее, отдав приказ убить Мариамну в случае ее измены или своей гибели, поскольку не был уверен в том, что после его смерти Мариамна останется верной ему.

Однако Мариамна, ничего не зная об этом распоряжении, поклялась покончить жизнь самоубийством, если узнает о гибели Ирода. Вскоре узнав о вероломном распоряжении Ирода, она до такой степени была возмущена и оскорблена, что возвела на себя ложное обвинение –

притворилась, что изменила ему, с тем чтобы тот приговорил ее к смерти. Лишь после казни Мариамны царь Ирод узнает о ее невиновности.

Как комментирует данный сюжет К. Леонгард, "невинная любящая женщина идет на смерть, чтобы в такой форме сохранить свое достоинство и наказать мужчину, который попрал его". Видимо эту жизненную задачу должна была выполнить Мариамна, пополнив божественный опыт Творца Вселенной еще одной трагедией.

Принцип циклической причинности может быть также понят из *притчи про Хаджу Насреддина,* повествующей о том, как Мулла Насреддин ехал по пустыне и вдруг увидел отряд всадников. Зная, что в этом районе часто встречаются разбойники, Насреддин пришпорил осла в обратном направлении. Всадники, однако, узнали божественного Муллу. "Куда бы это мудрейшему из мудрых мусульман так мчаться?" – спросили они друг друга и решили последовать за ним, думая, что он приведет к чему-то священному. Оглянувшись, Насреддин увидел, что "разбойники" его преследуют, и еще сильнее пришпорил осла. Тогда его преследователи тоже начали скакать быстрее, пытаясь не упустить из виду загадочные действия великого Насреддина. Погоня продолжалась, пока Насреддин не увидел кладбище. Он быстро спешился и спрятался за надгробием. Всадники подъехали ближе, и заглянули за камень. Возникла немая сцена, ибо все узнали друг друга. "Почему ты прячешься за надгробием?" – наконец спросил один из всадников. "Это сложнее, чем ты можешь понять, – ответил Насреддин. – Я нахожусь здесь из-за вас, а вы – из-за меня".

(9)

Стремление к великой цели заложено в структуре детства: А.Маслоу однажды задал вопрос своим студентам о том, кто из них стремиться достичь какой-то великой цели, связанной, например, с написанием книги или совершением научного открытия, которые изменят мир. Только 1 % студентов ориентировались в своей жизни на достижения великих целей. Среди детей таких гораздо больше. Эту детскую ориентацию на совершения нечто великого А.Маслоу назвал "***комплексом сакральной цели***", который в современном обществе постепенно нивелируется системами культуры и школы.

Отсюда проистекает японская пословица: "В пять лет ребенок гениален, в двенадцать – талантлив, в двадцать – обычный человек".

(10)

Здесь важными являются результаты "***зефирного теста***", который иллюстрирует возможность человека (ребенка) мотивировать свою жизнедеятельность идеальным (виртуальным) фактором цели, которая находится в будущем. Рассмотрим данный тест, который впервые провел Уолтер Мишель в конце 1960-х в Колумбийском университете и который стал краеугольном камнем психологии развития.

Дети из стэнфордского детского сада *Bing* в возрасте от четырех до шести лет были помещены в комнату, в которой были только стол и стул. На стол клалось одно лакомство по выбору ребенка. Каждому участнику было сказано, что, если он сможет выдержать 15 минут, не съев лакомство, он получит еще одно. Затем его оставляли одного в комнате наедине с лакомством.

Последующие исследования этих людей во взрослом возрасте показали связь между способностью ждать столько, сколько необходимо для получения второго лакомства, и разными формами жизненного успеха, например более высокими результатами выпускных экзаменов. А проведенная профессором Корнелльского университета Б.Кейси в 2011 году функциональная МРТ головного мозга 59 участников эксперимента (которым сейчас за сорок) показала более высокую активность прифронтальной коры у тех участников, которые откладывали удовольствие ради большей награды в будущем. Это открытие кажется особенно важным, поскольку исследования последних двух десятилетий демонстрируют, что прифронтальная кора играет критическую роль в сфере внимания и управления эмоциями.

А.Р. Лурия отмечал дефицит прифронтальных зон у закоренелых рецидивистов; это, по-видимому, связано с тем, что у последних слабо развиты механизмы аналитического прогноза и предвидения будущего, а это, в свою очередь, приводит к тому, что такие люди, для которых будущее не является актуальным фактором их поведения (как это имеет место также и у

дикарей и детей) склонны к рискованным авантюрам, пускаются во все тяжкие, не боясь (не прогнозируя) последствий своих зачастую преступных действий.

Интерес представляет и то, что в случае нарушения структур организма (и мозга) первыми восстанавливаются более древние структуры. Поэтому при уменьшении питания мозга кислородом (глюкозой) первой отключается более молодая прифронтальная структура, что активизирует отмеченные выше феномены.

Связь лобных долей с регулированием целевого поведения можно проиллюстрировать несчастны случаем, который произошел с Фениксом Гейджем в 1836 году, когда при повреждении лобных долей он коренным образом изменился: озабоченность социальными проблемами, чувство долга, ответственности за дело, внимание к окружающим покинули его. Он, в прошлом добросовестный мастер, стал халтурить, запил, стал грубым и радостным бездельником. У него прекратился контакт с социумом и всеми его действиями руководили биологические инстинкты. Исследование мозга Ф.Гейджа показало, что у него произошло перерезание сгустка волокон, соединяющего лобные доли с остальными участками мозга, и произошло отделение лобных долей от остальных участков мозга. Исследования показали, что больные с повреждениями лобных долей в целом сохраняют способность к пониманию поставленной перед ними задачи, выполнению простейших и привычных для них форм деятельности. Нарушения же в их поведении и деятельности связаны с выполнением действий, требующих волевой саморегуляции, в частности способности ставить цели и удерживать их в памяти. При этом у экстраверта, в отличие от интровертирта, данная способность развита меньше, у него отмечается феномен "короткой воли".

Отметим, что взрослый человек также подвергается испытаниям по принципу "зефирного теста", поскольку его сиюминутно искушают многочисленными предметами мира тотального потребления (*http://scorcher.ru/axiomatics/axiom_ show.php?id=375*)

(11)

Реализацию ***смысла как цели*** можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, которой провел несколько лет в концентрационном лагере. В. Франкл пишет, что узник концлагеря попадает в своеобразный безвременный ад, поскольку пребывает в атмосфере "конца неопределенности" и "неопределенности конца", поскольку "никто из заключенных не мог знать, как долго ему придется там находиться. Насколько завидным казалось нам положение преступника, который точно знает, что ему предстоит отсидеть свои десять лет, который всегда может сосчитать, сколько дней еще осталось до срока его освобождения... счастливчик!" Это было одним из наиболее тягостных психологически обстоятельств жизни в лагере.

В связи с этим В. Франкл делает важнейший вывод о связи цели и жизненного смысла:

> "Когда же человек уже попадал в лагерь, то наряду с концом неопределенности (в отношении того, как обстоит дело) появлялась неопределенность конца. Ведь никто из заключенных не мог знать, как долго ему придется там находиться. Насколько завидным казалось нам положение преступника, который точно знает, что ему предстоит отсидеть свои десять лет, который всегда может сосчитать, сколько дней еще осталось до срока его освобождения... счастливчик! Ведь мы все без исключения, находившиеся в лагере, не имели или не знали никакого "срока", и никому не было ведомо, когда придет конец.
>
> Мои товарищи сходятся во мнении, что это было, быть может, одним из наиболее тягостных психологически обстоятельств жизни в лагере! И множество слухов, циркулировавших ежедневно и ежечасно среди сконцентрированной на небольшом пространстве массы людей, слухов о том, что вот-вот всему этому наступит конец, приводило каждый раз к еще более глубокому, а то и окончательному разочарованию. Неопределенность срока освобождения порождала у заключенных ощущение, что срок их заключения практически неограничен, если вообще можно говорить о его границах. Со временем у них возникает, таким образом, ощущение необычности мира по ту сторону колючей проволоки. Сквозь нее заключенный видит людей снаружи, так, как будто они принадлежат к другому миру или скорее как будто он сам уже не из этого мира, как будто он "выпал" из него. Мир незаключенных предстает перед его глазами примерно так, как его мог бы видеть покойник, вернувшийся с того света: нереальным, недоступным, недостижимым, призрачным. Бессрочность существования в концлагере приводит к

переживанию утраты будущего. Один из заключенных, маршировавших в составе длинной колонны к своему будущему лагерю, рассказал однажды, что у него в тот момент было чувство, как будто он идет за своим собственным гробом. До такой степени он ощущал, что его жизнь не имеет будущего, что в ней есть лишь прошлое, что она тоже прошла, как если бы он был покойником. Жизнь таких "живых трупов" превратилась в преимущественно ретроспективное существование. Их мысли кружились все время вокруг одних и тех же деталей из переживаний прошлого; житейские мелочи при этом преображались в волшебном свете.

Принимая во внимание преимущественно временной характер, присущий человеческому существованию, более чем понятно то, что жизни в лагере сопутствовала потеря уклада всего существования. Без фиксированной точки отсчета в будущем человек, собственно, просто не может существовать. Обычно все настоящее структурируется, исходя из нее, ориентируется на нее, как металлические опилки в магнитном поле на полюс магнита. И наоборот, с утратой человеком "своего будущего" утрачивает всю свою структуру его внутренний временной план, переживание им времени. Возникает бездумное наличное существование-примерно такое, как то, что изобразил Томас Манн в "Волшебной горе", где речь идет о неизлечимом туберкулезном больном, срок "освобождения" которого также неизвестен. Или же возникает такое ощущение жизни-ощущение внутренней пустоты и бессмысленности существования,- которое владеет многими безработными, у которых также имеет место распад структуры переживания времени, как было обнаружено в цикле психологических исследований безработных горняков.

Латинское слово "finis" означает одновременно "конец" и "цель". В тот момент, когда человек не в состоянии предвидеть конец временного состояния в его жизни, он не в состоянии и ставить перед собой какие-либо цели, задачи. Жизнь неизбежно теряет в его глазах всякое содержание и смысл. Напротив, видение "конца" и нацеленность на какой-то момент в будущем образуют ту духовную опору, которая так нужна заключенным, поскольку только эта духовная опора в состоянии защитить человека от разрушительного действия сил социального окружения, изменяющих характер, удержать его от падения. Тот, кто не может привязаться к какому-либо конечному пункту, к какому-либо моменту времени в будущем, к какой-либо остановке, подвержен опасности внутреннего падения. Душевный упадок при отсутствии духовной опоры, тотальная апатия были для обитателей лагеря и хорошо известным, и пугающим явлением, которое случалось часто так стремительно, что за несколько дней приводило к катастрофе. Люди просто лежали весь день на своем месте в бараке, отказывались идти на построение для распределения на работу, не заботились о получении пищи, не ходили умываться, и никакие предупреждения, никакие угрозы не могли вывести их из этой апатии; ничто их не страшило… Это отчетливо проявлялось в тех случаях, когда заключенного неожиданно охватывало ощущение "бесконечности" пребывания в лагере" *[Франкл, 1990, с. 139-142].*

Освободиться из адского плена безвременья концлагеря можно при помощи механизма целеобразования, о чем свидетельствует жизнь Г.С. Альтшуллера, проведшего несколько лет в сталинских концлагерях:

"Попав в лагерь, Г.С. Альтшуллер быстро сориентировался, что, если работать так, как требовали от заключенных надзиратели, долго не протянешь. Несмотря на то, что выходящим на работы полагался значительно больший паек, чем тем, кто на работы выйти уже был не в состоянии, – условия и нагрузка были таковы, что этого пайка никак не могло хватить для восстановления сил. “Губит большая пайка”, – понял Генрих Саулович и добровольно отказался от нее, перестав выходить на работы и перейдя в разряд “доходяг” – умирающих людей, на которых все махнули рукой. Таковых в бараке было много. Каждый день умирали люди. В числе “доходяг” оказалось много представителей технической интеллигенции: специалисты по разным отраслям техники, профессора и доценты технических вузов. Все это были люди пожилого возраста, очень ослабленные и находящиеся в стадии медленного умирания. И тогда Генрих Саулович открыл в бараке “университет одного студента”. Каждый день, по определенному расписанию, он слушал лекции кого-либо из своих товарищей по несчастью. Люди

ожили. У них появилась цель: передать свои знания молодому человеку. И люди в бараке перестали умирать!" *(http://www.percudrumma.com /tvorchestvo/teoriya-resheniya-izobretatelskih-zadach-teoriya-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti-altshuller-ili-chto-takoe-triz-ariz-trtl.html).*

В. Франкла, по его воспоминаниям, спасли от смерти мечты о счастливом будущем: он представлял себя в светлой аудитории читающим лекции студентам о психологических особенностях пребывания человека в концлагере.

Еще один аспект достижения успеха в концентрационном лагере связан с действием механизма воли, о чем пишет проведший несколько лет в фашистских концлагерях Б. Беттельгейм в книге "*Просветленное сердце"*. Он изучил условия лагерной среды, где происходит быстрая деградация личности: коллективная ответственность за проступки; уничтожение тех, кто как-то выделялся из толпы, что заставляло заключенных сливаться с общей массой; и, что самое главное, – лишение узников самостоятельности, когда каждый самостоятельный шаг наказывался; регламентация до мельчайших деталей лагерной жизни. Автором книги был найден метод избегания коррозии личности – создание сферы автономного поведения, в которой можно самостоятельно совершать поступки и нести за них личную ответственность. Для этого нужно было делать то немногое, что в лагере не запрещалось (но и не заставлялось делать), например, чистить зубы *[Bettelheim, 1984].*

(12)

Рассмотрим ***педагогическое аспекты ориентации на будущее***.
Приведем пример.

Директор одной школы в детстве пережил стрессорную ситуацию. Дело в том, что к восьмому классу он учился хорошо, а затем по причине новых увлечений отстал по математике. Из-за этого на очередной контрольной работе он неправильно решил задачу, за что и получил двойку, хотя другим ученикам за такую же ошибку учительница поставила тройки. Возникла обида на несправедливость, которая привела к полному отвращению от предмета. Это чувство подогревалось реакцией учительницы, которая постоянно его упрекала: "Я считала, что ты способен, а ты...". Это привело к ухудшению положения дел по математике, и, как следствие, неуспеваемость и неуспешность захватила парня настолько, что из 9-го класса этой школы ученик должен был пойти и начал работать, учась в верней школе. К математике он относился с боязнью, но учительница вечерней школы однажды сказала: "Ты же способный! Вот тебе задачи для высшей школы. Я уверена – справишься!" И ученик справился, поверил в себя и учителей, и как результат – поступление в педагогический институт, окончание его с отличием и последующая работа директором в той же школе, откуда пришлось уйти из-за комплекса неуспеваемости. В процессе педагогической деятельности этого директора сформировалось стойкое убеждение в том, что если мы не желаем "сломать" ребенка в период формирования его личности, имеем целью помочь ему в развитии, то ни в коем случае нельзя лишать ребенка ощущения завтрашней радости, веры в свои возможности, надежду на позитивные перспективы в будущем *[Белкин, 1991, с. 197-198].*

В связи с ориентацией человека на будущее приведем один из вещущих принципом воспитательной системы А.С.Макаренко, называемый системой перспективных линий, которая предполагала существование в атмосфере постоянного целеполагания, а поэтому и волеизъявления:

"Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших обьектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником до глубочайшего чувства долга.

Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, – это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе. Человек,

определяющий свое поведение самой близкой перспективой, сегодняшним обедом, именно сегодняшним, есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной, хотя бы и далекой, он может представляться сильным, но он не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше.

Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость. Можно написать целую методику этой важной работы. Она заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной подстановке более ценных. Начинать можно и с хорошего обеда, и с похода в цирк, и с очистки пруда, но надо всегда возбуждать к жизни и постепенно расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспектив всего Союза" (А.С. Макаренко "*Педагогическая поэма*", глава 10 "*У подошвы Олимпа*")

В этой связи можно говорить о так называемых ***мотивированных умениях***, которые доставляют работающим удовольствие и выступают ***источником творческого труда – труда ради самого труда***.

Такой свободный труд как способ творческого самовыражения "легче достигнуть при децентрализации бюрократических систем и преобразовании их в небольшие подразделения, где будет больше простора для творчества и где отношения будут более гуманными и товарищескими… при децентрализации небольшие предприятия, производящие продукцию, помимо эффективности, смогут ставить перед собой более высокие, гуманные и в конечном счете более благоприятствующие росту производительности труда цели. Раймонд Морияма приводил в качестве примера опыт небольшого предприятия во Франции, работники которого решили трудиться на общее благо, а не только лишь для удовлетворения своих личных интересов. В 30-х годах Марсель Барбю, преуспевающий часовщик, попытался заинтересовать рабочих созданием предприятия на более конструктивной основе, то есть такого, где разница между нанимателем и служащим была бы сведена к минимуму или вообще к нулю. Предложение это не встретило поддержки у большинства рабочих – вероятно, их устраивал тот статус, когда всю ответственность несет кто-то другой. Тогда Барбю оставил свою прежнюю деятельность и подобрал группу из четырех разделяющих его идеи людей самых разных профессий. Они разработали примерный устав на основе этических принципов, по которым им надо будет вместе жить и работать. Через два года на новом предприятии трудилось уже 90 человек, и оно стало ведущим в своей отрасли. Главный их этический принцип состоял в следующем: "Когда мы произведем и заработаем столько, чтобы обеспечить материально себя в достаточной мере, мы будем использовать сэкономленное на производстве время для самообразования". Станки останавливались во время рабочего дня, в цехах появлялись известные профессора и читали лекции по литературе, искусству, музыке и т.д. За это приглашенные профессора, естественно, получали соответствующие гонорары. Говоря о высоком качестве своей продукции, Барбю отмечал: "Наши часы должны быть самыми лучшими, потому что наша продукция не самоцель, а лишь средство для достижения более высоких целей... Мы создаем часы, чтобы создавать человека" *[Вайнцвайг, 1990, с. 99-100].*

КОНКРЕТНЫЙ ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

Наиболее эффективной можно считать воспитательное учреждение А. С. Макаренко: 100 % всех воспитанников, которые попали в это заведение и прошли его полный "курс", в последующем не обнаружили рецидивов и не вернулись в свое преступное прошлое. Более того, практически все выпускники смогли полностью реализовать себя в непростое время сталинизма.

Существуют научные центры, которые исследуют воспитательный эффект педагогической системы А. С. Макаренко в Германии, Италии, Японии и других странах, где стремятся понять, каким образом происходила "переплавка" малолетних преступников, их коренная трансформация и гармонизация. В 1988 г. решением ЮНЕСКО были названы четыре имени педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке – американец Д.Дьюи, немец Г.Кершенштейнер, итальянка М.Монтессори и славянин А.С.Макаренко.

А. С. Макаренко[1] сформировал развивающе-воспитательную среду, которая имела мощный "солитонный" ресурс самоподдержки и гармонизации, подобно нашей Вселенной, являющейся весьма устоявшейся самодетерминированной структурой.

Отмеченная среда, с другой стороны, составляла целостный реальный социальный жизненный цикл, в который были включены воспитанники, что является принципиальным аспектом воспитательного воздействия системы А. С. Макаренко. Все иные искусственные образовательно-воспитательные среды, лишенные этого качества, являются суррогатными социальными ячейками, воспитательный ресурс которых неадекватен современным образовательным целям.

Эту устойчивую синергетическую воспитательную среду А. С. Макаренко создал в начале существования своего заведения благодаря ситуации "взрыва" – коренного изменения первых "преступных" воспитанников; это привело к тому, что великий педагог получил статус неопровержимого лидера, который в контексте воспитательной системы явился высшим центром управления.

Отмеченное обстоятельство отвечает общему кибернетическому принципу управления, согласно которому в любой системе имеющийся определенный руководящий Центр (или принцип), который формирует организацию и задает ритм развития системы, определяя ее цель и и выступая ***синергетическим параметром порядка***. Этот Центр характеризуется поливалентностью, гибкостью и "нейтральностью" – тем качеством, которое позволяет ему вступать во взаимодействие с любым элементом системы, а также обеспечивать периодическую "нейтрализацию" системы (то есть снятие всяческих противоречий в ее недрах – так называемое "обнуление полюсов ее напряженности") и получать обратную связь от элементов системы, которая достигается интеграцией Центра в функциональную "ткань" каждого этого элемента с помощью нейтральной природы управляющего Центра, делающего систему ***единой*** именно благодаря своей нейтральности. ***Единство*** системы, в свою очередь, является залогом реализации единых педагогических требований ко всем ее элементам, а также самодетерминации этой системы.

Кроме того, все иерархически организованные элементы системы должны воспринимать управляющий Центр как абсолютный "авторитет", доминирующую инстанцию, вне которой система не может существовать, поскольку эта инстанция поддерживает (выступает посредником) связь системы с внешней (социальной) средой.

И главное – становление системы должно проходить вместе со становлением ее руководящего Центра, который, таким образом, выступает плоть от плоти отмеченной системы и закладывает управляющие импринтинговые сигналы для ее элементов.

[1] Вопреки общепринятому мнению, А.С. Макаренко никогда не был членом партии. Умер он в 1939 году, в поезде, по дороге в Москву. На вокзале его ждали чекисты, чтобы арестовать. Знал ли об этом Антон Семенович – неизвестно. Он прилег на скамейку, почувствовав себя нехорошо, и до прихода врача скончался. После вскрытия тела оказалось, что сердце его, как яблоко, разорвано на две половинки…

Отметим, что феномен импринтинга может иметь как симультанный (мгновенный), так и хронический характер. Последний хорошо поясняет В. О. Пелевин, который пишет, что "ребенок растет бандитом, потому что окно его комнаты выходит на афишу кинотеатра, где постоянно всякие ганстеры с пистолетами. Или девочка становится стриптизершей, потому что в серванте стоит статуэтка голой балерины, на которую она смотрит с рождения…" *[Пелевин, 2007, с. 208]*.

Анализ воспитательного учреждения А. С. Макаренко позволяет прийти к выводу о том, что педагог актуализировал отмеченные выше кибернетические особенности социального управления. С самого начала становления воспитательного учреждения педагог стоял у ее основ как основатель, реализовывая еще один принцип эффективного управления, согласно которому управляющий Центр сам создает систему ("*принцип Творца*") и формирует ее управляющий механизм.

Вспомним, как все происходило в колонии А. С. Макаренко. Прежде всего после А. С. Макаренко в нее прибыли воспитатели, которые стали базовым инструментом управления системы. Потом появились "малолетние преступники" – ребята 16-17 лет (представляющие более-менее зрелые преступные элементы), которые в результате спонтанного применения педагогом метода "взрыва" получили коренную трансформацию своей психофизиологической природы и оказались вторым (после воспитателей) передаточным звеном и средой управления системы.

Вот как об этом пишет сам А.С.Макаренко:

> "И вот свершилось: я не удержался на педагогическом канате. В одно зимнее утро я предложил Задорову пойти нарубить дров для кухни. Услышал обычный задорно-веселый ответ:
>
> – Иди сам наруби, много вас тут!
>
> Это впервые ко мне обратились на "ты".
>
> В состоянии гнева и обиды, доведенный до отчаяния и остервенения всеми предшествующими месяцами, я размахнулся и ударил Задорова по щеке. Ударил сильно, он не удержался на ногах и повалился на печку. Я ударил второй раз, схватил его за шиворот, приподнял и ударил третий раз.
>
> Я вдруг увидел, что он страшно испугался. Бледный, с трясущимися руками, он поспешил надеть фуражку, потом снял ее и снова надел. Я, вероятно, еще бил бы его, но он тихо и со стоном прошептал:
>
> – Простите, Антон Семенович…
>
> Мой гнев был настолько дик и неумерен, что я чувствовал: скажи кто-нибудь слово против меня – я брошусь на всех, буду стремиться к убийству, к уничтожению этой своры бандитов. У меня в руках очутилась железная кочерга. Все пять воспитанников молча стояли у своих кроватей, Бурун что-то спешил поправить в костюме.
>
> Я обернулся к ним и постучал кочергой по спинке кровати:
>
> – Или всем немедленно отправляться в лес, на работу, или убираться из колонии к чертовой матери!
>
> И вышел из спальни…
>
> В области дисциплины случай с Задорновым был поворотным пунктом. Нужно правду сказать, я не мучился угрызениями совести. Да, я избил воспитанника. Я пережил всю педагогическую несуразность, всю юридическую законность этого случая, но в то же время я видел, что чистота моих педагогических рук – дело второстепенное в сравнении со стоящей передо мной задачей. Я твердо решил, что буду диктатором, если другим методом не овладею…
>
> Екатерина Григорьевна несколько дней хмурила брови и разговаривала со мной официально-приветливо. Только дней через пять она меня спросила, улыбнувшись серьезно:
>
> – Ну, как вы себя чувствуете?
>
> – Все равно. Прекрасно себя чувствую.
>
> – А вы знаете, что в этой истории самое печальное?
>
> – Самое печальное?
>
> – Да. Самое неприятное то, что ведь ребята о вашем подвиге рассказывают с упоением. Они в вас даже готовы влюбиться, и первый Задоров. Что это такое? Я не понимаю. Что это, привычка к рабству?

Я подумал немного и сказал Екатерине Григорьевне:

– Нет, тут не в рабстве дело. Тут как-то иначе. Вы проанализируйте хорошенько: ведь Задоров сильнее меня, он мог бы меня искалечить одним ударом. А ведь он ничего не боится, не боятся и Бурун и другие. Во всей этой истории они не видят побоев, они видят только гнев, человеческий взрыв. Они же прекрасно понимают, что я мог бы и не бить, мог бы возвратить Задорова, как неисправимого, в комиссию, мог причинить им много важных неприятностей. Но я этого не делаю, я пошел на опасный для себя, но человеческий, а не формальный поступок. А колония им, очевидно, все-таки нужна. Тут сложнее. Кроме того, они видят, что мы много работаем для них. все-таки они люди. Это важное обстоятельство".

В результате описанных событий была сформирована образовательно-гармонизирующая структура, напоминающая *Божественную Троицу:* Бог-Отец – педагог-Макаренко. Бог-Дух – воспитатели (которые несли в себе духовные основы, идеологию Отца) и, наконец, Бог-Сын – первые несколько воспитанников – наиболее авторитетные правопреемники власти Отца. Как видим, сложилась четкая триадная логическая иерархия, которую при помощи логико-математических оснований современной науки описал академик Б. В. Раушенбах, адаптировавший функционально-онтологические принципы Божественной Троицы к законам математического анализа *[Раушенбах, 1991].*

В связи с этим отметим, что практически все педагоги и философы, которые анализировали поступок А.С.Макаренко, удовлетворились объяснением этого поступка самим великим педагогом, который позднее "облачил" свой судьбоносный поступок в новый для педагогики механизм "взрыва", инициирующий формирование у воспитанников принципиально иной системы мотивов и ценностей.

Однако есть ученые, которые нашли новое оригинальное объяснение данного поступка. Так Л.М.Ершова полагает, что "воспитанники, во-первых, были готовы к положительным изменениям, поскольку жизнь, которую они, в силу обстоятельств, стали вести, была беспросветной и бесперспективной. Во-вторых, они восприняли А.С. Макаренко не как авторитет, а как доброго честного, справедливого, но горько отчаявшегося человека, осознавшего собственное бессилие и слабость, человека, в котором увидели себя в момент совершения первого преступления, на которое их толкнула несправедливая жизнь. В нем они могли также увидеть отца, доведенного своими отпрысками до состояния педагогического аффекта. В любом случае – это точно не преклонение перед силой. Аффект возникает только тогда, когда человек осознает изменение жизненно важных обстоятельств. Для А.С.Макаренко было жизненно важно видеть в них людей, а не преступников. И дети это интуитивно почувствовали. Это был миг, когда они должны были сделать выбор, и Задоров этот выбор сделал, поступив по-человечески, – извинился. Другие его поддержали, поскольку тоже были не закоренелыми преступниками, а нормальными людьми, которых жизнь также, как и педагога, однажды вынудила преступить закон и мораль".

Таким образом, здесь великий педагог пошел не "по пути силы", но по "пути слабости". Данные выводы согласуются со словами из Библии, где мы встречам призыв Христа идти по пути слабости, но не силы, поскольку Его сила – в слабости: "Сила Моя в немочи совершается" *(2 Кор, 12, 9-10)*. Или, как говорил Лао-цзы, "слабость велика, сила ничтожна". Когда человек родился, он слаб и гибок; когда он умирает, он крепок и черств. Когда дерево произрастает, оно гибко и нежно, а когда оно сухо и жестко, оно умирает. Черствость и сила – спутники смерти. Гибкость и слабость выражает свежесть бытия. Поэтому, что отвердело, то не победит".

Мы полагаем, что А.С.Макаренко стал для первых "преступных элементов" непререкаемым авторитетом за счет того, что получил перед ними абсолютное моральное превосходство. Данное превосходство заключалось в том, что как в традиционном социуме, так и его экстремальных учреждениях, например в армии и тюрьме, истинным авторитетом является тот человек, который смог переступить через себя, то есть ***преодолеть страх смерти*** и быть готовым ко всему. Таким образом, среди людей именно тот находится на высоте положения и выступает истинным лидером – свободным и независимым существом, кто преодолел высший ужас человеческого бытия – страх смерти, "победил мир" (И.Христос), стал ***свободным*** от реальности: "Размышлять о смерти – это значит размышлять о свободе. Кто научился умирать, тот разучился быть рабом. Готовность умереть избавляет нас от всякого подчинения. И нет в жизни зла для того, что постиг, что потерять жизнь – не зло" (М. Монтень, из книги "*Опыты*").

Взрыв негодования, который захлестнул А.С. Макаренко, ударившего своего воспитанника, был вызван не только критическими условиями, которые были созданы в его учреждении (первые воспитанники превратили учреждение А.М.Макаренко в воровскую малину), но и тем, что данный взрыв имел место в условиях отчаяния, достигшего последнего градуса, когда на кон была поставлена жизнь А.С.Макаренко, а также его высшие ценности, ради которых он мог пожертвовать и самой жизнью.

Отметим, что отношение к смерти можно считать краеугольной проблемой человеческого бытия, которая определяет множество иных проблем. Страх смерти преодолевается человеком не только на путях обретения святости, но и в сфере высших человеческих ценностей:

Спокойно трубку докурил до конца,
Спокойно улыбку стер с лица.
"Команда, во фронт! Офицеры,вперед!"
Сухими шагами командир идет.
И слова равняются в полный рост:
"С якоря в восемь. Курс – ост.
У кого жена, дети, брат
Пишите, мы не придем назад.
Зато будет знатный кегельбан".

И старший в ответ: "Есть, капитан!"
И самый дерзкий и молодой
Смотрел на солнце над водой.
"Не все ли равно – сказал он, – где?
Еще спокойней лежать в воде".
Адмиральским ушам простукал рассвет:
"Приказ исполнен. Спасенных нет".
Гвозди б делать из этих людей:
Крепче б не было в мире гвоздей.
Н.С. Тихонов ("Баллада о гвоздях", 1922)

Говоря о ***высшем авторитете, связанном с отсутствием страха смерти***, целесообразно привести пример из жизни св. Франциска Ассизского, иллюстрирующий ситуацию, когда высшему авторитету могут покоряться и звери:

> "В ту пору все жители Губбио жили в страхе: свирепый волк постоянно совершал на них набеги, терзая людей и животных, так что люди чувствовали себя в безопасности, лишь крепко затворившись за городской стеной. Франциск почувствовал глубокую жалость к ним. Однажды, несмотря на то, что жители Губбио усиленно его отговаривали, он вышел за городскую ограду. Навстречу ему в ярости кинулся волк, но Франциск остановил его движением руки и сказал: "Брат волк, ты скверно поступаешь, убивая людей и животных. Правда, тебя на это толкает голод, но с сегодняшнего дня мы устроим иначе. Ты войдешь со мной в город и будешь ходить по городу, никому не причиняя вреда. А люди позаботятся о твоем пропитании. Согласен?"
>
> Волк, послушный как ягненок, протянул Франциску лапу в знак согласия. Жители города не могли прийти в себя от изумления. Волк долго жил среди людей, никому не причиняя вреда; они кормили его, а он играл с женщинами и ребятишками. В память об этом неслыханном событии жители Губбио воздвигли небольшую церковь; она и сейчас там стоит, заботливо подновляемая новыми поколениями: называется она "Витторина" (*Анаклето Яковелли "Жизнеописание святого Франциска Ассизского". – Глава VII. – http://krotov.info/libr_min/28_ ya/ko/yakovell. html#ch7*).

Итак, первые преступные элементы, достаточно взрослые юноши, имеющие богатейших (преступный) жизненный опыт, полностью покорились А.С.Макаренко, восприняв его как высший моральный авторитет, который объединял в себе множество иных "локальных" авторитетов, среди которых авторитет вора в законе" – лишь отблеск этого высшего авторитета святого человека.

При этом данные юноши были включены в коллективную трудовую активность, в процесс учебы, а также погружены в нарождающуюся систему гармоничных общинных отношений. Через некоторое время труд и учеба стали одной из основных жизненных потребностей юных колонистов, что знаменовало коренное перепрофилирование их преступной природы. Однако при этом юноши не утратили достаточно высокий авторитет, который они имели в молодежной преступной среде. Поступающие из этой среды в колонию новые малолетние преступники таким образом вынуждены были подчиняться гармонизационному жизненному укладу колонии, поддерживаемому абсолютным авторитетом А.С.Макаренко (который, как пишет Л.М.Ершова, "стал для своих воспитанников первым источником позитивной информации о возможном лучшем будущем"), а также авторитетом первых колонистов.

Таким образом, после того, как в воспитательную систему А.С. Макаренко попадали новые "преступные элементы", они полностью интегрировались в нее – "вливались" в нее словно вода вливается в сосуд, принимая ее форму и приспосабливаясь к ее особенностям. Это обеспечивало высокую воспитательную эффективность педагогической системы великого педагога.

Отметим, что абсолютный авторитет А.С.Макаренко был авторитетом святости, который облачался первыми воспитанниками в одеяния авторитета "вора в законе". Постепенно, после того, как воспитанники постепенно вырабатывали истинные человеческие потребности (в труде, познании, гармоничном общинном взаимодействии) в авторитете А.С. Макаренко все более начинал проступать авторитет святого, а авторитет "вора в законе" окончательно нивелировался. Теперь уже с А.С.Макаренко можно было взаимодействовать как с равным.

Как свидетельствует анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является ***формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста.*** Можно показать, что ***в колонии А.С. Макаренко создавались условиях для развития всех трех аспектов человека: воспитание и формирование личности через познание мира (учебную деятельность), воспитание гражданина через коллектив, формирование специалиста через трудовую активность.***

Формирование личности.

Формирование личности как суверенной, свободной, самосознательной сущности предполагает создание многогранной ролевой среды (театр, а также возможность практически каждого воспитанника побывать во всех социально-трудовых ролях колонии), которая позволяет реализовать принцип самосознания через выход за пределы устоявшегося ролевого репертуара человека. Кроме того, деятельность колонии была немыслима без феномена “системы перспективных линий”, то есть без системы коллективных целей – ближних, промежуточных и отдаленных – которые коллектив реализует в процессе совместной учебно-производственной деятельности и которые реализуют синергетический принцип атракторности, когда цель выступает мотивационным фактором развития системы. Таким образом, жизнь коллектива здесь протекает в атмосфере постоянного целеполагания, постоянной устремленности в будущее, что способствовало формированию у колонистов рефлексии будущего – краеугольной доминанты цивилизованного человека, которая характеризуется тем, что будущее выступает для этого человека в качестве мотивационного фактора, влияющего на его поведение.

Формирование специалиста.

В воспитательном заведении А.С. Макаренко в полной мере реализован принцип включения развивающегося человека процесс продуктивной трудовой деятельности, которой проникнут весь жизненный ритм коммуны, что позволяло ей быть экономически самодостаточной единицей. Коммунар при этом не отчуждался от продуктов своей трудовой деятельности, пользуясь результатами своего труда. Регулярность трудовой активности, ее достаточная продолжительность (не менее четырех часов в день) и привлечение к ней человека, так сказать, в нежном, сензитивном возрасте, способствовало тому, что труд постепенно превращался в жизненную потребность. Кроме того, здесь получила развитие и игровая активность, когда коммуна превратилась в самобытную полувоенную организацию со своими традициями, правилами, уставом.

Формирование гражданина.

"Педагогика параллельных действий", весь жизненный уклад колонии, который реализовал мощный коллективный ресурс, а также коллективное творчество создавал условия для формирования гражданина, главная особенность которого – осознанное и ценностно-мотивационное включение в жизнь коллектива, когда воспитание в коллективе и через коллектив является одним из универсальных педагогических принципов педагогической системы А.С.Макаренко.

Система формирования человека новой генерации в социально-педагогической системе А.С.Макаренко сложилась в непростое время становления принципов социальной справедливости при помощи коммунистической идеологии. В связи с этим В.Л. Ситников пишет, что сейчас, избавившись от "коммунистических догм", наше общество быстро избавилось и идеи ведущей роли коллектива в развитии человека и общества. Коллектив был признан средством подавления личности, а ключевым механизмом наиболее эффективного развития отдельной личности и двигателем прогресса общества стали считать соперничество. Но кардинальное изменение системы отношений, которая имела место за последние десятилетия, нарастающее экономическое отставание от развитых стран, провалы в науке и образовании, привели к осознанию того, что индивидуализм – это тупиковый путь развития как отдельной личности, общества в целом.

Анализ процессов, происходящих в странах, которые наиболее эффективно развиваются, показал, что наиболее успешно прогрессируют социально ориентированные экономики, которые опираются на принципы гуманизма и коллективизма. Архаичность и низкая эффективность авторитарного стиля управления сегодня не вызывает сомнения. Большинство современных специалистов в области управления считают наиболее перспективным командный стиль, при котором цели организации в полной мере согласуются с личными целями сотрудников (*Ситников В.Л., 2014 / http://libartrus.com/archive/).*

А. С. Макаренко и И. П. Иванов точно определили ключевой принцип формирования настоящей команды, который заключается в организации деятельности группы, направленной на ***общую заботу*** об окружающем мире, о людях, о самих членах группы. Ими разработана четкая технология реализации этого принципа в процессе совместной деятельности.

А. С. Макаренко вывел точную "формулу": важнейшим условием развития личности является не "труд-работа", а "***труд-забота***". И.П.Иванов разработал уникальную систему развития личности в процессе коллективной творческой деятельности, целью которой является общая забота об окружающей жизни.

Можно сделать вывод, что ***разработанная А. С. Макаренко система организации жизни коммуны стала первой в истории научно обоснованной и практически реализованной системой командообразования не только в педагогической деятельности, но, прежде всего, в сфере инновационного производства, которое было организовано на базе коммуны.*** Причем, в этой воспитательной колонии-коммуне ребята совмещали учебу и работу. Большинство выпускников получили не только среднее, но и высшее образование, став профессиональными педагогами, инженерами, военными, врачами.

А первыми методическими пособиями по психологии формирования разновозрастной коллектива и технологии реализации командно-демократического стиля производственного управления и взаимодействия можно считать "*Педагогическую поэму*", "*Флаги на башнях*", "*Марш тридцатого года*" и множество статей А. С. Макаренко.

Ключевыми элементами системы гармоничного развития человека А.С.Макаренко и И.П. Иванова являются:

• обязательный ежедневный коллективный труд;

• театр, а также система "сводных отрядов" и смена командиров, что позволяло воспитанникам исполнять самые разные социальные роли и быть включенными в сложную систему взаимной зависимости;

• принцип "завтрашней радости" – постоянное целеполагание;

• включение воспитанников в учебную деятельность;

• включение в общую заботу об окружающих;

• структурирование коллектива на разновозрастные микрогруппы, объединенные общими задачами по организации совместной деятельности;

• отношения творческого содружества разных поколений коллектива колонистов;

• чередование творческих поручений внутри групп;

• институт временных "советов дела" при высшей власти "общего сбора";

• коллективное планирование, коллективное исполнение и подведение итогов любой деятельности с обязательной положительной оценкой каждого, кто сделал реальный вклад в достижение желаемого результата;

• сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива, собственная символика;

• процесс трудовой инициации вновь прибывших, которая требовала от новичков значительных психофизиологических усилий, что делало коллектив колонистов особенно притягательным и ценным для новичков;

• бодрый, "мажорный" тон даже в самых сложных ситуациях;

• требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С. Макаренко в формуле: "как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему";

• высокий уровень эстетической организации социально-педагогической среды (см. "теория разбитых окон");

• многодневные "сборы", летние палаточные лагеря, коммунарский дух и др.

Принципиальную возможность и эффективность применения таких подходов к командообразованию доказывает опыт организации деятельности израильских кибуцев, опыт промышленных предприятий в Социалистической Федеративной Республике Югославии до ее распада, опыт организации деятельности многих современных инновационных предприятий, а также кооперативов, которые успешно развиваются в Италии, Китае и других странах.

Однако принцип социальной справедливости в обществе реализуется не только на путях развития коллективистско-командных форм социума, но и при помощи развития духовно-личностного аспекта человека, одной из краеугольных составляющих которого выступает ***потребность в физическом труде***, посредством которого человек испытывает необходимость отдавать энергию, что формирует почву для развития эмпатии и милосердия. При этом одновременно решается самая важная проблема социального мироустройства, связанная с такими язвами общества тотального потребления, как индивидуализм, эгоизм, агрессия.

Данное понимание развития человека соответствует ориентальным представлениям о жизненном пути человека. Как писал И. А. Бунин, “древняя индусская мудрость говорит, что человек должен пройти два пути жизни: Путь Выступления и Путь Возврата. На Пути Выступления человек чувствует себя сперва только своей “формой” своим временным телесным бытием. своим обособленным от всего Я находится в своих личных границах, куда заключена часть Единой Жизни, и живет корыстью чисто личной; затем корысть его расширяется, он живет не только собой, но и жизнью своей семьи, свое племени, своего народа, и растет его совесть, то есть стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жаждой “захвата”, жаждой “брать” (для себя, для своей семьи, для своего племени, для своего народа), На Пути же Возврата теряются границы его личностного и общественного Я, кончается жажда брать – и все более и более растет столь же повелительная жажда “отдавать” (взятое у природы, у людей, у мира): так сливается сознание, жизнь человека с Единой Жизнью, с Единым Я – начинается духовное существование”; без такого возврата не может быть осуществлено нарушенное равновесие, не может осуществиться справедливость, на которой держатся миры" *[Бунин, 1988, с. 15].*

Все изложенное дает представление о новой холистической парадигме педагогики и образования (***см. дополнение 3 "Новая холистическая парадигма педагогики и образования", дополнение 5 "Новая парадигма дошкольного образования – хорошо забытое старое знание о воспитании", дополнение 6 "Педагогика альтернатив", дополнение 7 "Диахронический и синхронический аспекты развития самосознания/сознания человека", дополнение 8 "Реконструкция иерархии базовых ценностей человека"***)

ДОПОЛНЕНИЕ 1. ТРИАДНЫЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПРИНЦИП ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОМАТИКИ

Для того, чтобы сейчас сформулировать какой-то пусть даже локальный теоретический синтез (или срез) той или иной предметной области исследователю необходимо изучить и зафиксировать огромное количество научных результатов. Однако любое синтетическое построение при этом не будет достаточно убедительным, ибо за его бортом всегда окажутся определенные факты (явные или потенциальные), наличие которых предполагает переоценку (верификации) тех или иных положений синтетического построения, а значит и переоценку этого построения в целом.

Для разрешения отмеченной трудности, как нам кажется, следует повторить путь, пройденный древними натурфилософами, начав с формулировки "новых" ***научных аксиом.*** Однако пройти этот путь следует, вооружившись современными научными достижениями, когда то, что было открыто и понято древними на интуитивном уровне, сейчас представляется возможным облечь в научно-теоретические формы. При таком подходе будет как бы заново постепенно кристаллизовываться, реконструироваться вся система современных знаний [2], что приведет к синтезу научной и религиозной стратегий постижения и познания действительности путем согласования релизиозно-мифологических и научно-теоретических картин мира, интеграции ценности и факта, морального и фактологического.

Аксиома – это исходное утверждение (предложение) какой-либо научной теории, которое берется в качестве недоказуемого в данной теории и из которого (или совокупности которых) выводятся все остальные предложения теории по принятым в ней правилам вывода. При этом современное понимание аксиоматического метода требует от аксиомы выполнения лишь одного условия: быть исходными положениями для вывода с помощью принятых логических правил всех остальных предложений (теорем) данной теории. Вопрос об истинности аксиомы решается или в рамках других научных теорий, или при нахождении интерпретаций данной системы: реализация некоторой формализованной аксиоматической системы в той или иной предметной области свидетельствует об истинности принятых в ней аксиом. Критерием истинности аксиомы в содержательных теориях является, в конечном счете, практическая применимость теории в целом *[Педагогика, 2005, с. 16, 454[*.

В целом, универсальная аксиоматическая база, которую мы пытаемся построить, призвана реализовать прогностическую функцию науки в ее целеполагающем и телеологическом аспекте, то есть она должна выступить в роли прогноза развития общества (в частности, педагогики и образования) – в этом заключается эвристичность универсальной аксиоматической базы, важность которой можно проиллюстрировать высказыванием Р. Декарта, который заметил, что *знание немногих принципов освобождает от знания многих фактов*.

Важным также является и мнение Д. Гильберта об аксиоматическом методе: *"Аксиоматический метод поистине был и остаётся самым подходящим и неоценимым инструментом, в наибольшей мере отвечающим духу каждого точного исследования, в какой бы области оно не производилось"*.

При этом аксиоматический метод является методологией современного познания, о значении которой свидетельствуют высказывания великих людей: "На свете есть вещи поважнее самых замечательных открытий – это знание метода, которым они были сделаны" (Г. Лейбниц); "Метод важнее результата" (Л. Ландау).

---

[2] Это напоминает ***процесс получения новых знаний***. Как пишет В.В. Давыдов в статье "*Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления*" в книге "*Новое педагогическое мышление*" (1989, с. 82), "знания, отражающие взаимосвязь внутреннего и внешнего, сущности и явления, исходного и производного, называются теоретическими знаниями. Но их можно усвоить, только **воспроизведя** сам процесс их происхождения, получения и оформления, т.е. вновь преобразуя некоторый материал. Этот материал имеет учебное назначение, поскольку он теперь предназначен Лиль для повторного прохождения тех путей, которые когда-то реально привели людей к открытию и формулированию теоретических знаний".

Отметим, что наиболее глубинными аксиомами науки являются аксиомы, или законы, логики, которая выступает языком науки, оперирующей абстрактно-логическим мышлением. Аксиомы (законы) логики, не поддающиеся анализу при помощи логических средств (хотя бы потому, что на основе этих аксиом кристаллизуются данные логические средства), покоятся на основании человеческой практики, которая "миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур…" *[Ленин, ПСС, т. 38, с. 181-182[*, то есть аксиом.

Но существует ли ***аксиома науки вообще***, которая бы выступала в качестве таковой для всех отдельных наук? Мы в данном случае не говорим об аксиомах логики, являющихся процедурными принципами организации и движения научной мысли. Мы имеем в виду некую аксиому умозрительного (теоретического) построения (репрезентации) реальности вообще, которая в силу декартовского принципа тождества бытия и мышления (к которому, кстати, склонны и некоторые философы-материалисты) должна выражать (и реализовывать) принцип организации нашей реальности, нашего бытия.

Такая аксиома реальности (ее было бы уместнее назвать ***универсальным объяснительным принципом***) существует, иначе бы реальность (бытие – наш мир, Вселенная в целом) не понималась бы цельной и целостной, тождественной только себе системой, иначе бы не разрабатывались теории фрактально-голограммной сущности Вселенной. Она, как известно, на своем фундаментальном квантовом уровне предстает единым нерасторжимым комплексом, в котором такие полярные аспекты, как часть и целое, простое и сложное, причина и следствие, настоящее и будущее… не дифференцируются *[Цехмистро, 1987, 2002].*

Аксиома реальности также должна проистекать из практики, подобно аксиомам логики, однако данная практика, по понятным причинам, должна быть ***практикой практик*** с тем, чтобы на ней покоилась аксиома реальности – ***аксиома аксиом***.

Что же это за практика практик? Думается, что эта фундаментальная практика свойственна для всех без исключения людей, то есть это основополагающая практика для *Homo sapiens* – человека как разумного мыслящего существа.

Данная практика практик выражает процесс осмысления ***фундаментальной ситуации человека в мире***, которая реализуется в философской традиции рассматривать реальность в виде триады: ***человек, мир*** и ***граница***, полагаемая между ними (внутреннее – граница – внешнее; Я – граница – не-Я [3]; субъект – граница – объект).

Данная схема проистекает из самой первой человеческой реальности, каковой является процесс рефлексии как самоосознания (выступающего необходимым и достаточным выражением человеческой сущности). Все многообразие нашего мира представляет собой различные формы (модусы) самосознания, разнообразные рефлексии этой рефлексии.

Отмеченная схема ("человек – *граница* – мир") также отражает и феномен фундаментального несовпадения полярных членов триады, которое обнаруживается в понятии *границы*, имеющей парадоксальное содержание, ибо невозможно сказать определенно, какому из двух полярных членов триады она принадлежит – первому, второму, им обоим одновременно, либо ни тому, ни другому *[Лосев, 1983].*

Эта триада представляет собой наиболее обобщенный (то есть всеобщий) абстрактный образ реальности, ее целостное описание [4]. Отмеченная триада должна выступать аксиомой аксиом при условии, если она получит соответствующую интерпретацию посредством

---

[3] Вселенная состоит для каждого из нас из двух частей; одна – это Я каждого из нас, и другая та, что лежит вне этого Я (*Клод Сен-Симон*); Тварная и духовная сущности человека находятся в противоборстве. Это единство противоположностей является по существу, движущей силой прогресса человечества (*Н.Н. Александров*); Человеческая природа во многих отношениях совершенная и возвышенная, тем не менее, проявляет многочисленные и крупные дисгармонии, служащие источником многих бедствий. Человек должен будет изменить свою собственную природу для того, чтобы сделать ее более гармоничной (*И. И. Мечников*); У дикого животного в естественных условиях не возникает конфликта между его внутренними склонностями и тем, что он "должен" делать, – вот эту райскую гармонию и потерял человек (*Конрад Лоренц*); Двойственность человека состоит в его "тварности", биологической сущности, духовной его ипостаси, "микрокосма", отражающего, познающего и перестаивающего окружающий мир. Человек – не "образ божий", а потомок дикого, хищного зверья. И дивиться надо не тому, что в человечестве так много этого дикого и хищного, а тому – сколько в нем все-таки самопожертвования, героизма, человеколюбия (*Викентий Вересаев*) *[Александров, http://www. trinitas.ru /rus/doc /0009/001a /00091048.htm]*

[4] отметим, что триадный способ познания и освоения реальности является универсальным для индоевропейской научной и культурной традиции. Интересно, что еще пифагорейцы считали первым настоящим числом число ***три***, поскольку оно имеет начало, середину и конец. А Пифагор впервые ясно сформулировал краеугольный камень всей эзотерической науки – закон всеобщей троичности, придавал ему первенствующее значение, когда утверждал, что в синтезе трех кроется тайна космоса. Этот закон давал широкую и прочную основу для классификации наук, для построения космологии и философии *[Бурау, 1996, с. 56].*

определенной системы понятий (категорий), которые сами должны характеризоваться наиболее высокой степенью абстракции.

Анализ категориальной базы философии и естествознания позволяет утверждать, что таковым категориями выступают ***"движение" (развитие), "пространство" (связь), "время" (взаимодействие) –*** наиболее существенные характеристики реальности, ее универсальные инварианты, которые проистекают из рассмотренной практики-практик. Диалектическое единство отмеченных основополагающих фундаментальных аспектов бытия поясняет М.С. Каган, обращающий внимание на то, что "взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредствованного влияния объектов (субъектов) друг на друга, что порождает их обусловленность и связь; и именно причинная обусловленность является главной особенностью взаимодействия, когда каждая из сторон становится причиной другой и, как следствие, одновременного обратного влияния противоположной стороны, что и предопределяет развитие объектов и их структур" *[Каган, 1991, с. 58-59].*

Отметим, что приведенная триада на фундаментальном уровне материи соотносится с двумя триадами, одна из которых выражает формы материи: поле (движение), физический вакуум (пространство), вещество (время); а другая – параметры элементарной частицы: заряд (поле), спин (физический вакуум), масса (вещество).

С.П.Семенов в своей ***концепции диалектического монизма*** выделяет три взаимосвязанных и взаимоопределяющих атрибута бытия, являющиеся континуумами с полюсами в виде противоположностей *[Семенов, 1998]* и соотносящиеся с нашими универсалиями – движением, взаимодействием, связью.

1. ***Атрибут изменчивость*** – фундаментальное свойство Универсума, которое обнаруживает себя в способности всех его компонентов изменяться, иногда – вплоть до взаимного превращения. Полюсами изменчивости являются собственно изменчивость и неизменность. В современной физике частными понятиями, очевидно имеющими отношение к данному атрибуту, являются: скорость, ускорение, масса, время... *Данный атрибут соотносим с движением.*

2. ***Атрибут протяжённость*** – это то фундаментальное свойство Универсума, благодаря которому его разные компоненты существуют порознь, то есть отдельно друг от друга. Данный атрибут обнаруживает себя прежде всего как протяжённость всего и вся в пространстве: фактически само пространство – его проявление. Полюсами протяжённости являются собственно протяжённость (=непрерывность) и граница (=прерыв). Частными понятиями современной науки, очевидно связанными с атрибутом протяжённость, являются: длина, величина, мера... *Данный атрибут соотносим с пространством*

3. ***Атрибут противоречивость*** – это то фундаментальное свойство Универсума, благодаря которому он сам одновременно един и многообразен. Данный атрибут обнаруживает себя в различиях несчётных реалий и в том, что все они в той или иной мере сходны, образуя типы, классы и т.д. Полюсами протяжённости являются сходство (=тождественность) и различие (=противоположности). Понятия современной науки, наиболее очевидно связанные с атрибутом противоречивость, суть следующие: энергия, информация, организация, структура... *Данный атрибут соотносим с временем.*

Кроме того, каждый из этих аспектов выступает своеобразной аксиомой, когда *связь* выступает ***аксиомой связи***, выражающей абсолютный принцип всеобщей связи явлений [5], согласно которому абсолютно все связано со всем. При этом эта связь реализуется не только по принципу взаимной рефлексии иерархичности сред, когда, как отмечает Г.А. Югай, “чем более элементарным является структурный уровень живой материи, тем противоположный уровень, который рефлексируется в нем, оказывается более высоким (атом – биосфера)” *[Югай, 1976, с. 211]*:

[5] "***Связь*** – это то, посредством чего Единое (Субстанция) становится многим, а многое – единым, то, посредством чего «все» становится "ничем", а "ничто" – всем. Связь – это фундаментальный детерминирующий атрибут сущности (субстанции). Наличие принципа всеобщей связи явлений мира вытекает из необходимости закономерного порядка самодетерминации субстанции. (П. Сергиенко). ***Связь*** – момент целого, происходит как отделение "отношения" от "относящихся-составляющих" целого; м.б. непосредственной и опосредованной, обеспечивает единство целого и его становление, отношения и структуру целого во вне.(С.Костюченко) 16.07.2009. ***Принцип всеобщей связи*** – это всеобщий закон функционального взаимодействия противоположных форм связи бытия (связи деления целого на части и связи синтеза частей в целое) двойственной сущности субстанции в иерархической системе объективной реальности Единого. (П. Сергиенко)" *[Всеміром, 2008].*

клетка----------индивид
молекула----------вид
атом----------биосфера (биоценоз)

Рис. А. Модель взаимной рефлексии живых форм [6]

Аксиома связи утверждает именно всеобщую связь всего со всем (независимо от иерархических уровней сущего) [7], что иллюстрируется при помощи синергетического конструкта – хаоса [8], выступающего возможностью абсолютной связи элементов системы, вошедшей в бифуркационную ***(критическую, "нулевую")*** фазу своего развития. В этой своей роли аксиома связи выступает методологическим началом организации науки, поскольку позволяет рассматривать научные объекты, относящиеся к разным предметным областям, как методологически изоморфные фрактально-голограммные образования, что дает возможность применять метод междисциплинарной редукции (например, сводить биологического к социальному и наоборот), что, по сути, выражает основной принцип системного анализа, который предполагает процедуру упрощения: "Одна из главных целей теоретического исследования – найти точку зрения, с которой предмет представляется наиболее простым" (Дж.У. Гиббс).

Аксиома связи также устанавливает тождество бытия и мышления, когда мышление организуется по законам бытия, примером чему может служить концепция развития интеллекта Ж. Пиаже, который показал, что всякое мышление есть, в сущности, интериоризованное действие; поэтому организацию внешнего действия человека и внутреннего мыслительного процесса можно охарактеризовать единым обобщенным способом, а эти акты при этом следует представлять как разные пункты развития одной и той же тенденции, присущей живому, когда логика человеческого мышления соответствует логике актуализации бытия.

Следующей универсальной аксиомой следует считать ***аксиому развития***, согласно которой любое развитие осуществляется по единой динамической канве. Таким образом, аксиома развития не только констатирует универсальность развития всего и вся, но и дает ясное представление о развитии проблемных явлений современной науки.

Наконец, ***аксиома взаимодействия*** выступает универсальным системно-структурным началом сущего, поскольку любое взаимодействие реализуется как структурная сущность, требующая наличия определенных элементов целого. При этом универсальность взаимодействия требует и универсальной структуры, где это взаимодействие имеет место. Отсюда проистекает универсальная модель бытия, которую мы концептуализируем.

Рассмотрим еще *одно фундаментальное обобщение*, приводящее нас к универсальной триаде. Д. Н. Узнадзе экспериментально исследовал психических больных с целью выяснить, какова сущность этих заболеваний, в результате чего было доказано: все психические болезни имеют одну и ту же природу, которая заключается в полной либо частичной утрате больными ***способности объективации*** – специфически человеческой способности сознательно оценивать явления реальности и сознательно же принимать решения, что связано прежде всего с состоянием осознанности, способности человека трансцендироваться, дистанцироваться от наличной ситуации, т.е. способности посмотреть на себя и ситуацию со стороны. Это, с другой стороны, означает открытость человека как к внутреннему (самому себе), так и к внешнему (миру), что возможно тогда, когда внутреннее и

---

[6] В. А. Энгельгард: "Нередко сравнивают иерархии с набором кукол матрешек. Однако такое сопоставление отражает лишь структурную сторону, оставляя в стороне функциональную, а между тем ей принадлежит особенно важная роль. Функциональная сторона выражается в том, что более высоко лежащий иерархический уровень оказывает направляющее воздействие на уровень нижележащего порядка, т.е. на подчиненный уровень. Это воздействие проявляется в том, что подчиненный член иерархии приобретает новые свойства, отсутствующие у него в изолированном состоянии. Из совокупности этих свойств, возникающих в результате образования новой целостности, складывается специфический облик целого" (*Энгельгард В.А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, "узнавание" // Философия, естествознание, современность. – М.: Наука, 1981. – С. 57*).

[7] Всеобщее понимается как закономерная связь "материальных явлений, в смысле закона их сцепления в составе некоторого целого, в составе саморазвивающейся тотальности, все компоненты которой «родственны» по существу дела не в силу того, что все они обладают одним и тем же одинаковым признаком, а в силу единства генезиса, в силу того, что все они имеют одного и того же общего предка, или, выражаясь точнее, возникли в качестве многообразных модификаций одной и той же субстанции, имеющей вполне материальный (т.е. независимый от мысли и слова) характер" (Э.В. Ильенков)

[8] "Хаос – более высокая форма порядка, где случайность и бессистемные импульсы становятся организующим принципом" (Б. Вильямс)

внешнее находятся в интегральной, гармоничной связи друг с другом. Здесь, таким образом, обнаруживаются *три аспекта здоровой психики человека*: ***связь*** (внутреннего и внешнего), ***движение*** (умение выйти из наличной ситуации, преодолеть как самого себя, так и наличную ситуацию), ***взаимодействие*** (объективация как взаимодействие человека и внешней среды, а также на этой основе принятие соответствующего решения, что реализуется на почве объективного критерия – сознания, адекватно связующего идеальное и материальное и формирующегося в сфере взаимодействия идеального и материального).

Еще *одно фундаментальное обобщение* сделано Б. М. Тепловым касательно природы и признаков человеческих способностей *[Теплов, 1961, с. 10]*. Исследователь говорил о способностях в трех аспектах: 1) как индивидуально-психологических особенностях человека, которые отличают его от других (что обнаруживает контекст отношения, ***связи***), 2) это те качества человека, которые приводят к успеху в определенном виде деятельности (что реализует ***взаимодействие*** как преобразовательно-практический акт человеческого поведения), 3) это не только знания, умения и навыки, выработанные у человека, но, прежде всего, его способность быстро и успешно вырабатывать эти знания, умения и навыки (что соотносится с развитием человека, то есть с ***движением***).

Важным также является одно из самых существенных философских обобщений, реализуемых в плоскости ***философской методологии***, согласно которому мы можем говорить о трех аспектах анализа действительности, с позиции которых предметы и явления проявляют себя в трех ипостасях: ***всеобщего, особенного и единичного***.

Всеобщее дает нам понятие *связи*, поскольку в области всеобщего все связано со всем и все является всем. Особенное дает представление об изменении (*движении*), поскольку особенному предмету для того, чтобы отличаться от других, следует изменяться, что обнаруживает принцип поля, не имеющего массы покоя. Наконец, единичное есть уникальное и тождественное только себе потому, что оно изолированно от всеобщего, то есть именно принцип изоляции (дискретизации) полагает единичное, которое при этом приобретает возможность действовать на других и получать ответное действие, что реализует принцип *взаимодействия*, когда взаимодействовать могут только конкретно-изолированные объекты, имеющие вещественную природу и обнаруживающие массу покоя.

Данная триадность также обнаруживает три этапа развития диалектического противоречия: *тождество* (всеобщее) – *отличие* (особенное) – *противоположность* (единичное).

Отмеченная триадная методология косвенным образом реализуется в трех масштабах реальности: *мега, макро и микромирах*. При этом мегамир является всеобщим и единым. Макромир предстает наполненным разнообразными (особенными) предметами и явлениями. А микромир предстает как принципиально единичный, поскольку на фундаментальном квантово-фотонном уровне Вселенная предстает единым комплексом; кроме того, все субатомные частицы является одной частицей: так, все электроны является принципиально единичными, их нельзя отличить друг от друга, поэтому даже существует гипотеза о Вселенной как состоящей из единого электрона, который позиционирует себя во всех участках Вселенной[9].

В области философии и педагогики жизненных фактов можно говорить о том, что ***жизненный факт*** является единичным явлением, его же интерпретация, индукция (общие выводы на основе единичного жизненного факта) – это всеобщее, а человек, который проводит эту интерпретацию – есть особенное. Примером может служить случай с Ньютоном, который, сам выступая нечто особенным, интерпретировал нечто единичное, то есть жизненный факт – упавшее яблоко – индуцировав всеобщее – закон всемирного тяготения.

В этой связи важным является также и ***квантовый парадокс Э.Шрёдингера***. Согласно Копенгагенской интерпретации квантовой физики, элементарные частицы продолжают оставаться в неопределенных состояниях "суперпозиции" – находясь в двух местах одновременно – до тех пор, пока они не измерены человеческим наблюдателем, который, таким образом, влияет на них и актуализирует, "пробуждает" к жизни из неопределенно-амбивалентного состояния. Возникает вопрос, будет ли то же самое справедливо для реальных макрообъектов, наполняющих наш мир? То есть необходим ли

[9] "***Вселенная*** – единая, целостная самоорганизующаяся система, все части которой согласованно и причинно связаны со всем ее развитием. Такая Вселенная не сводится к простой сумме своих частей. Целостность ее является определяющим, управляющим и гармонизующим фактором для поддержания устойчивости и эволюции всех частей" *[Всеміром, 2008].*

сознательный наблюдатель, для того, чтобы придать существование нашей Вселенной? Э. Шрёдингер так не считал, он находил это представление парадоксальным, использовав свой ум Нобелевского лауреата с тем, чтобы создать мысленный эксперимент, который бы показал всю абсурдность применения законов неопределенности за пределами квантового мира в нашем макромире. Теперь всем известный как "*Кошка Шрёдингера*" (в оригинальном немецком тексте фигурирует именно кошка, а не кот) его мысленный эксперимент реализовал принципы квантовой механики в мире макрообъектов – конкретно в ситуации с живой кошкой, когда ее судьба зависела от непредсказуемой активности субатомной частицы. Э. Шредингер представил кошку внутри коробки, в которой также была закрыта бутылка цианида, немного радиоактивного материала и счетчик Гейгера. Коробка затем закрывается на определенное количество времени. За это время у радиоактивного материала есть 50 % шанс разложения и излучения частицы. Если излучаемую частицу зафиксирует счетчик Гейгера, то он посылает сигнал механическому молотку, который разбивает бутылку, выпускает цианид, который убивает кошку. С этого момента начинаются странности. Копенгагенская интерпретация говорит нам, что частица одновременного находится в состоянии разложения и неразложения, пока вы не откроете коробку и не проведете акт сознательного наблюдения. Но если судьба кошки связана непосредственно с состоянием частицы, не означает ли это, что кошка и жива и мертва одновременно? Если законы квантовой физики справедливы в макромасштабах, тогда кошка Э Шрёдингера по всей видимости "застревает" в ***флуктуационном состоянии*** одновременной жизни и нежизни, пребывая в виртуальном (импликативном), критическом, бифуркационно-нейтрашльном (***нулевом***) состоянии между жизнью и смертью, пока кто-либо не решит открыть крышку и заглянуть в коробку. Э. Шрёдингер полагал, что это невозможно, к чему присоединяются и многие физики и философы, которые не соглашаются с копенгагенской интерпретацией [10], поскольку, с одной стороны, данная интерпретация не детерминистична, а также и потому, что она вводит неопределённое понятие измерения, которое превращает вероятностные функции в достоверные результаты измерений [11].

Данную ситуацию хорошо иллюстрирует приведенный мысленный эксперимент Э. Шрёдингер про кошку, которым он хотел показать неполноту квантовой механики при переходе от субатомных систем к макроскопическим [12]. При этом вопрос стоит так: когда система перестаёт существовать как смешение двух противополоюных состояний и выбирает одно конкретное состояние?

При этом цель приведенного мысленного эксперимента – показать, что квантовая механика неполна без некоторых правил, которые указывают, при каких условиях происходит коллапс волновой функции, и кошка либо становится мёртвой, либо остаётся живой, перестав быть виртуальной (непроявленной) кошкой смешением того и другого. Данный вывод применим и к Вселенной в целом, когда применима *копенгагенская интерпретация*: система перестаёт быть смешением состояний и выбирает одно из них в тот момент, когда происходит *наблюдение*. Эксперимент с кошкой показывает, что в этой интерпретации природа этого самого наблюдения – измерения – определена недостаточно (неоднозначно). Некоторые полагают, что опыт говорит о том, что до тех пор, пока ящик закрыт, система находится в обоих состояниях одновременно, в суперпозиции состояний "распавшееся ядро, мёртвая кошка" и "нераспавшееся ядро, живая кошка", а когда ящик открывают, то только тогда происходит коллапс волновой функции до одного из вариантов. Другие доказывают, что "наблюдение" происходит, когда частица из ядра попадает в детектор; однако (и это ключевой момент мысленного эксперимента) в копенгагенской интерпретации нет чёткого правила, которое говорит, когда это происходит, и потому эта интерпретация неполна до тех пор, пока такое правило в неё не введено, или не сказано, как его можно ввести. Точное правило таково: случайность появляется в том месте, где в первый раз используется классическое приближение.

---

[10] С. Хокинг однажды воскликнул: "Когда я слышу про кота Шрёдингера, моя рука тянется за ружьём!", перефразируя при этом известное высказывание, принадлежащее одному из героев пьесы "Шлагетер" Г. Йоста: "Wenn ich 'Kultur' höre, entsichere ich meinen Browning!" – "Когда я слышу слово "культура", то снимаю с предохранителя свой браунинг!"

[11] Иллюстрируя это, А. Эйнштейн писал Н. Бору (одному из авторов копенгагенской интерпретации), "я убеждён, что Бог не бросает кости", а также восклицал в беседе с Абрахамом Пайсом: "Вы и вправду думаете, что Луна существует лишь когда Вы на неё смотрите?" Н. Бор отвечал ему "Эйнштейн, не указывайте Богу, что делать".

[12] Однако, следует заметить, что рассмотренный квантовый парадокс в соответствующей смысловой плоскости реализуется и на уровне макро- и мегамира в силу наличия антропного принципа и других парадоксов физической и антропологической реальности.

В *многомировой интерпретации квантовой механики*, которая не считает процесс измерения чем-то особенным, оба состояния кошки существуют, но декогерируют: когда наблюдатель открывает ящик, он запутывается с кошкой и от этого образуются два состояния наблюдателя, соответствующие живой и мёртвой кошке, которые (состояния) не взаимодействуют друг с другом. Тот же механизм квантовой декогеренции важен и для совместных историй. В этой интерпретации только "мёртвая кошка" или "живая кошка" могут быть в совместной истории. Другими словами, когда ящик открывается, Вселенная расщепляется на две разные вселенные, в одной из которых наблюдатель смотрит на ящик с мёртвым котом, а в другой – наблюдатель смотрит на живого кота.

Но есть еще *третья позиция*: космолог М. Тегмарк предложил вариацию опыта с кошкой Э. Шрёдингера под названием "машина для квантового самоубийства". Ученый рассматривает эксперимент с кошкой с *точки зрения самой кошки* и утверждает, что таким образом можно экспериментально различить копенгагенскую и многомировую интерпретации. Другая вариация эксперимента – это опыт с *другом Вигнера*. Парадокс друга Вигнера является усложнённым эксперимент о кошке Шрёдингера. Юджин Вигнер ввел категорию друзей: после завершения опыта экспериментатор открывает коробку и видит живого кота. Вектор состояния кошки в момент открытия коробки переходит в состояние "ядро не распалось, кот жив". Таким образом, в лаборатории кошка признана живой. За пределами лаборатории находится друг, который еще не знает, жива кошка или мёртва и который признает кошку живой только тогда, когда экспериментатор сообщит ему исход эксперимента. Однако все остальные друзья еще не признали кошку живой, и признают только тогда, когда им сообщат результат эксперимента. Поэтому образом, кошку можно признать полностью живой (или полностью мертвой) только тогда, когда все люди во вселенной узнают результат эксперимента, а до этого момента в масштабе Вселенной кошка остается полуживой и полумёртвой одновременно.

Проведенный анализ позволяет говорить о трех аспектах рассмотренного квантового парадокса, который в силу единства мира можно распространить на всю Вселенную. Во-первых, существует реципроктная (обоюдная) ***связь*** между наблюдателем и Вселенной (кошкой), когда объект (наблюдатель) и субъект (наблюдаемое) предстают единым нерасчленимым комплексом (см. парадокс "Друг", который распространяет это условие на всю Вселенную). Во-вторых, пока субъект и объект не начали ***взаимодействовать***, они оба пребывают в непроявленном виртуальном состоянии. В результате взаимодействия они актуализируются, то есть начинают быть, что реализует принцип изменения, то есть ***движения***.

Как видим, необходимо наличие трех фундаментальных аксиоматических конструктов для того, чтобы адекватно интерпретировать парадоскальную сущность бытия.

Одним из следствий рассмотренной аксиоматической системы выступает ряд *процедур приведения фундаментальных категорий бытия к "общему теоретико-методологическому знаменателю", когда данные фундаментальные (дуальные, триадные) категории согласуются друг с другом.*

Это отвечает мнению Э.Морена, который в книге "*Образование в будущем: семь неотложных задач*" пишет следующее: "Надлежащие методы познания должны безбоязненно смотреть в лицо сложности, комплексности. Слово complexus означает то, что соткано, или сплетено воедино. В самом деле, сложность появляется тогда, когда различные элементы, составляющие целое, становятся неотделимыми друг от друга (как, например, экономическое, политическое, социологическое, психологическое, эмоциональное, мифологическое) и когда существует взаимозависимая, интерактивная и взаимная ретроактивная ткань между объектом познания и его контекстом, частями и целым, целым и частями, частями между собой. Поэтому сложность представляет собой связь между единством и множественностью. Достижения нашей планетарной эры все чаще и все более неотвратимо бросают нам вызов сложности. Стало быть, образование должно способствовать развитию "общем способности мышления", включающей в себя умение понимать сложное, контекст, многомерность и глобальные отношения" *[Морен, 2007, с. 49]*.

Рассмотрим некоторые из данных процедур.

(1)

В связи с этим можно говорить ***о процедуре нахождения третьего примиряющего (нейтрального) элемента в любой диаде, состоящей из противоположностей***. В результате взаимодействия этих противоположностей противоречие между снимается в нечто высшем (*Целом*), в рамках которого противоположности не только примиряются, но и "переплавляются", "сублимируются" (то есть видоизменяются и трансформируются) в нечто третьем.

Например, противоречие между мужчиной и женщиной снимаются в синтезе мужского и женского начал – ребенке.

В диаде "обучение" и "воспитание" третьим нейтрализующим элементов выступает процесс образования.

(2)

Можно говорить о ***процедуре "нахождения третьего" в любой триаде.*** Если мы имеет триаду, то в ней можно найти две противоположности и третий нейтральный элемент, в котором противоположности примиряются.

Например, рассмотрим *элементарную частицу*, которая обладает тремя фундаментальными характеристиками – массой, зарядом и спином. Противоречие между массой и зарядом (выражающееся в известном корпускулярно-волновом дуализме, или парадоксе, микромира) снимается в нечто третьем – в спине.

Перейдем к *человеку*, наиболее полное и фундаментальное выражение которого реализуется в семье как "ячейке общества". Здесь противоречие между мужчиной и женщиной как главными началами семьи снимается в ребенке – результате взаимодействия противоположностей – который не только примиряет эти противоположности, но и выступает нечто третьим, высшим в эволюционном отношении существом, способным, в свою очередь, привести к порождению следующих мужчину и женщину.

На уровне *высших психических процессов* мышление человека реализуется в результате взаимодействия двух противоположностей – правого и левого полушарий головного мозга, соотносящихся с подсознательным и сознанным аспектами психической активностью. Противоречия между подсознанием и сознанием снимается в нечто третьем и высшем – сверхсознании, в рамках которого реализуется высший уровень человеческой жизни – творческая активность, соединяющая противоположности и обнаруживающая дипластию – фундаментальный механизм человеческого мышления и поведения.

На уровне *человеческой цивилизации* ми опять же имеем две противоположные цивилизации (которые некоторые исследователи называют цивилизационными проектами) – Восточную и Западную, противоречия между которыми снимаются в нечто третьем и высшем – центральной, Славянской цивилизации.

Рассмотрим три фундаментальный формы материи – *время, пространство, движение*. Время и движение выступают противоположностями, поскольку при значительной активизации движения предмета он имеет тенденцию превращаться в волну, для которой времени не существует. Противоречия между рассмотренными противоположностями снимается в пространстве, в котором время и движение выступают единым целым.

Рассмотрим три фундаментальные способы освоения мира – *гносеологию, аксиологию, праксиологию.* Человеческая практика и ценности (праксиология и аксиология) в известном смысле выступают противоположностями, противоречие между которыми снимается в процессе познания – гностическом акте: "не плакать, и не смеяться, а понимать".

В триаде целей образования – компетентный профессионал (специалист), гражданин-патриот и гармоническая личность, противоречие между специалистом и гражданином снимается в личности.

(3)

Методологическим базисом анализа проблем телеологии выступает универсальная парадигма развития, которая конституирует классический трехфазный диалектический сценарий развития всего и вся:

(1) тезис – (2) антитезис – (3) синтез.

Третий этап развития любого предмета и выступает высшей, предельной целью (смыслом) этого развития.

Данная методология позволяет легко вычленять цели, а также очерчивать универсальный механизм их достижения, заключающийся в ***синтезе противоположностей***, ибо третьей стадией развития всегда выступает синтез противоположных друг по отношению к другу первой и второй стадий.

Приведем несколько примеров. Определим ***цель и смысл деятельности человека***. Для этого следует рассмотреть 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 – принципиально новый продукт).

Приведем второй пример. Определим ***цель и смысл жизни человека***. Для этого следует представить три этапа жизни:

(1) *рождение –* ***(2)*** *расцвет и стабилизация –* ***(3)*** *умирание.*

Как видим, умирание повторяет рождение, но на более высоком уровне развития, который реализует переход человека в иное качество. С этой позиции жизнь человека может пониматься как приуготовление к смерти (Я.А. Коменский). С другой стороны, умирание есть синтез двух предыдущих этапов, поэтому в посмертии, как показали феномены людей, побывавших в состоянии клинической смерти и возвратившихся к жизни (о чем в своих книгах пишут Р. Моуди и др. авторы) высшие ценности жизни не исчезают: люди, возвратившиеся к жизни, начинают, как правило, познавать мир, интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Кроме того эти люди начинают верить в Бога (если были атеистами), перестают быть религиозными фанатиками (если были таковыми до клинической смерти), начинают ценить жизнь, любить окружающий мир, быть исполненными высшими жизнеутверждающими ценностями, понимать всеобщую связь всего со всем, осознавать, что каждый поступок человека имеет "симметричные" последствия, вытекающие из моральных особенностей этого поступка.

Таким образом, универсальная парадигма развития выступает всеобщим инвариантом развивающихся систем.

(4)

Мы рассматривали диады и триады, между которыми в силу единства мира можно провести параллели, обнаруживая корреляции – сходства.

Приведем примеры корреляций, *достигаемых при помощи процедуры приведения фундаментальных категорий бытия к "общему теоретико-методологическому знаменателю".*

Как было показано выше, три фундаментальные онтологические категории – виды материи – *время, пространство, движение* (а также *вещество, поле, физический вакуум*) суть едины. Однако дифференциация материи на эти фундаментальные категории необходима человеку для рационального познания мира.

При этом следует отметить, что на уровне микромира мы встречаем подобную же дифференциацию на фундаментальные категории – это параметры элементарной частицы – *спин, заряд и масса*.

Отметим и дифференциацию реальности на фундаментальные аксиологические категории – ипостаси Святой Троицы – *Бога-Отца, Бога-Сына, Бога-Духа*.

С точки зрения личности, созерцающей и познающей мир как целостность, представленные фундаментальные категории должны обнаруживать сущностную изоморфность, или, попросту, коррелировать друг с другом содержательным образом. Причем, данную корреляцию может постичь и кристаллизовывать только сознание творческое, диалектическое, дипластическое, метафорическое, способное к нейтральной гносеологической позиции.

Возникает вопрос ***о смысле корреляционных процедур***, то есть вопрос о том, что дает человеку процесс согласования бытийных триад?

Во-первых, корреляции, приводящие к единству онтологический, аксиологический и гносеологический аспекты реальности в целом и их элементы в отдельности, позволяют познать сущность этих последних, охватить их смысл (смысл можно понимать как связь элементов реальности). Это, в свою очередь, дает возможность человеку постичь *единство мира, а следовательно и единство мира и человека, а также единство мира, человека и Абсолюта, реализующего это единство.*

Можно отметить, что корреляционные процедуры выступают как *самым совершенным методом познания, так и самым совершенным методом обучения,* который позволяет охватить, понять и усвоить колоссальные массивы знаний и одновременно включать в работу интуитивно-аналитические механизмы мышления, что превращает процесс обучения в увлекательное познание мира, совершаемое человеком вполне самостоятельно.

При этом такой процесс познания соответствует высшему предназначению человека, поскольку главный приоритет жизни человека – это развитие личности (свободной сущности), которое в его основных и наиболее существенных чертах предстает как *процесс познания*, поскольку человек по определению является мыслящим существом. Об этом же, как пишет Р. Моуди в своих книгах, свидетельствуют люди, побывавшие в состоянии клинической смерти и возвратившиеся к жизни. Все они начали интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Это говорит о том, что познание (явившееся фактором изгнания человека из сферы первобытного райского существования) выступает высшей человеческой ценностью, которая простирается в посмертие.

Во-вторых, корреляционная процедура выступает высшим результатом системного анализа как наиболее совершенной стратегии познания мира. В связи с этим сошлемся на Ю. А. Черняка, который писал, что системный анализ – “это средство борьбы со сложностью, средство поиска простого в сложном” *[Черняк, 1975, с. 51].* При этом, как отмечает У. Эшби, “теория систем должна строиться на методе упрощения и, в сущности, быть наукой упрощения... в будущем теоретик систем должен стать экспертом по упрощению” *[Эшби, 1966, с. 177; см. также: Хале, 1965].* В связи с этим можно привести и такие высказывания: "Одна из главных целей теоретического исследования – найти точку зрения, с которой предмет представляется наиболее простым" (Дж.У. Гиббс); "Когда человек не понимает проблему, он пишет много формул, а когда наконец поймет в чем дело, остается в лучшем случае две формулы" (А. Пуанкаре). Как писал Я.А. Коменский, "истина может быть только единственной и простой; ошибка же может иметь тысячу видов".

Отмеченный подход полностью согласовывается с представлениями ориентальных мистических учений: как писал Шри Ауробиндо, "если бы не было скрытой тождественности, этого тотального единства, которое лежит в основе всего сущего, мы были бы не способны владеть хотя бы каким-то знанием о мире и о существах".

Данный вывод реализуется в механике, когда три закона Ньютона (из которых выводились все факты классической механики) были впоследствии сведены к одному – *принципу наименьшего усилия* [13]. В геометрической оптике законы распространения, отражения и преломления света были редуцированны к принципу наикратчайшего пути Ферма. Количество уравнений Максвелла, которые охватывали все факты электродинамики, сначала равнялась двадцати четырем; Герц и Хевисайд свели их к четырем, а теория относительности –

[13] Данный принцип имеет множество проекций в науке и природе в виде так называемых экстремальных принципов, принципов экономии усилий и др. *[Алексеев, 1978; Голицын, Петров, 1990; Вильсон, 1978; Гленддорф, 1973; Иваницкий, 1986, 197, 1999; Марутаев, 1990; Полак, 1960; Розен, 1969; Седов, 1976; Экстремальные принципы в биологии и физиологии, 1978].*

к одному. Потому идеальная динамическая теория должна быть унифицированной, когда все частичные закономерности должны выводиться из одного центрального принципа, который реализует принцип природосообразности, поскольку, как считал И. Бернулли, природа всегда действует самым простым образом.

Нечто подобное мы наблюдаем в экономике, где система товарного обмена также развивалась в направлении централизации, когда, в конце концов, выделился универсальный товар – деньги. Нервная система также эволюционировала в направлении централизации (от диффузной к центральной). В целом можно сказать, что наука как форма общественного сознания двигается в направлении формулировки теоретических обобщений. Как пишет Г.И. Наан, природа являет собой неразрывное целое, но познать ее мы можем только по частям, разделяя ее на отдельные сущности. На пути познания такие “несомненно разные” сущности шаг за шагом совмещаются (масса с энергией, пространство со временем, а еще раньше, оптические, электрические и магнитные явления и т. п.). Может вещество и пространство-время являются разными проекциями единой более фундаментальной сущности. И это – всего лишь перефразировка Гете: "у природы все едино, в ней нет ни ядра, ни скорлупы".

Корреляционная процедура соответствует одной из наиболее стройных и последовательных физических теорий происхождения Вселенной, когда реализуются главные физические законы, что отвечает законам сохранения материи и энергии *[Наан, 1966]*.

Как отмечает А. К. Сухотин в книге "*Парадоксы науки*", вывод о плодотворности упрощений подтверждается результатами специальных тестов, проведенных психологами и теоретически обоснованных еще академиком А.Н. Колмогоровым: установлено, что ученики уверенно решают задачи, предъявляемые в обобщенных структурах, чем когда это же содержание задано в конкретных формах *[Сухотин, 1978, с. 161]*. При этом *данные обобщенные структуры характеризуются определенным зарядом парадоксальности и нечеткости, поскольку выступают понятийно изоморфными "лекалами" для огромного количества категорий и понятий.*

Данный вывод находит подтверждение и в исследованиях академика О. В. Третяка, директора *Института высоких технологий (Киевский национальный университет имени Т. Шевченко),* эксперименты которого показывают, что *ученики и студенты лучше осваивают учебный материал, сконструированный из понятий, имеющих "нечеткие семантические очертания", что позволяет объединять их в целостные смысловые конгломераты, устанавливать строго логические и нечеткие метафорические связи между концептуально далекими друг от друга реалиями и теоретическими объектами, что соответствует творческому – нечеткому, диалектическому, многозначному, метафорическому, многомерному – способу познания и освоения мира.*

Интересно, что данная когнитивная стратегия свойственна философской рефлексии, которая, как известно, оперирует наиболее абстрактными категориями и нацелена на постижение всеобщего, что можно проиллюстрировать размышлениями Н. А. Бердяева, взятыми из его автобиографической книги "*Самопознание*" *[Бердяев, 1990, с. 84-85, 206]*, где великий философ пишет о своем философском инструментарии, позволяющем "в конкретном узревать смысл и универсальность": "Самые ничтожные явления жизни вызывают во мне интуитивные прозрения универсального характера".

В связи с этим приведем значительный отрывок из книги А.П. Назаретяна *"Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории" (2001, 2004).*

> "Психологи, сопоставляя характеристики мышления ребенка и взрослого, ученика и профессионала, среднего носителя первобытной, неолитической и городской культур и т.д., различают интеллектуальные способности, интеллектуальную активность и когнитивную сложность. Между этими характеристиками имеются корреляции и зависимости (иначе не было бы ни индивидуального, ни исторического роста), но они не сводятся одна к другой.
>
> Различие наглядно иллюстрирует пример шахматной партии между гроссмейстером и разрядником. Как показали специальные наблюдения (Н.В. Крогиус), первый гарантированно выигрывает у второго не за счет большей интеллектуальной активности и, возможно, не за счет лучших способностей – молодой шахматист может со временем и превзойти своего нынешнего соперника, – а за счет того, что оперирует *более крупными информационными блоками.* Там, где малоопытный игрок вынужден просчитывать массу деталей, ходов и ответов, гроссмейстер "интуитивно" видит

ситуацию, причем часто интуиция проявляется через механизм эстетических предпочтений…

Результаты грандиозной умственной работы "в снятом виде" присутствуют при оценке обстановки, прогнозировании и принятии решений, даже если квалифицированный шахматист осуществляет эти операции полуавтоматически…

Укрупнение информационных блоков обеспечивается механизмами семантических связей. Установлено, например, что кратковременная память удерживает 7±2 элементов, причем это нормативное количество неизменно при предъявлении букв или слов. Но при фиксированной методике расчета 7 слов, очевидно, содержат больше информации, чем 7 букв. Далее, вместо слов можно предъявлять короткие фразы, описывающие предметные образы, или каждое предложение (слово) может представлять хорошо известное испытуемому художественное произведение; специальная тренировка позволяет задействовать широкие ассоциативные отношения (мнемотехника) и т.д.

Еще большим, практически неограниченным диапазоном обладают смысловые блоки долговременной памяти, в которой осуществляются операции "свертывания", "вторичного упрощения" и иерархического перекодирования информации. Как отмечал американский психолог Г.А. Миллер, выдающийся исследователь когнитивных механизмов, потенциал семантического перекодирования составляет "подлинный источник жизненной силы мыслительного процесса" (цит. по [Солсо Р.Л., 1996, с.180])…

Процедуры исторического наследования, свертывания информации, вторичного упрощения, иерархического перекодирования реализуются, конечно, не только в развитии шахматного искусства, но и в любой профессиональной деятельности и в обыденном поведении.

Если современный третьеклассник не научился пересказывать прочитанный про себя текст, его подозревают в умственной отсталости. Между тем первые личности, умевшие молча читать и понимать написанное, появились только в Греции VI – V веков до н.э. – изначально письмо предназначено только для чтения вслух – и являлись уникумами [Шкуратов В.А., 1994]. Почти две тысячи лет после того способность читать про себя считали признаком божественного дара (как у Августина), либо колдовства (такая способность служила доводом при вынесении смертного приговора!)…

Когнитивная сложность [Kelly G.A., 1955], [Франселла Ф., Баннистер Д., 1987] – величина, определяемая не только интуитивно или внешним наблюдением, но и опытным путем. Она выражает "размерность" семантического пространства, т.е. количество независимых измерений, в которых субъект категоризует данную предметную область, либо степень дифференцированности, характерную для его мировосприятия вообще.

В.Ф. Петренко [1983], видный представитель культурно-исторической школы в психологии, изучал методом семантического дифференциала оценки сказочных персонажей дошкольниками с различным интеллектуальным развитием. Одному ребенку *хороший* Буратино видится по аналогии *умным, послушным* и т. д.; другой характеризует его как *умного, доброго*, но *непослушного*. Снежная Королева в восприятии первого ребенка представляет собой "склейку" негативных характеристик, второй оценивает ее как *злую, жестокую*, но *красивую* и т.д. В первом случае сознание одномерно, а с интеллектуальным развитием ***увеличивается число независимых координат когнитивного образа***…

При специальном изучении данного феномена обнаруживается, что, с одной стороны, когнитивная сложность – величина переменная; она положительно зависит от знакомства с данной предметной областью и отрицательно – от силы переживаемого эмоционального состояния… С другой стороны, она является относительно устойчивой характеристикой индивида и группы (культуры или субкультуры). Замечено, например, что субъект, обладающий высокой когнитивной сложностью, столкнувшись с диссонантной информацией по поводу периферийной для него предметной области, склонен к разрушению стереотипа и созданию объемного образа, тогда как у когнитивно простого субъекта в аналогичной ситуации стереотип не разрушается, а только меняет

модальность на противоположную: безусловно позитивное становится негативным и наоборот [Назаретян А.П., 1986-б], [Петренко В.Ф., 1988].

Когнитивно сложные люди легче понимают чужие мотивы, они более терпимы и вместе с тем более независимы в суждениях, легче переносят ситуации когнитивного диссонанса [Biery J., 1955], [Schrauger S, Alltrocchi J., 1964], [Marcus S., Catina A., 1976], [White C.M., 1977], [Кондратьева А.С., 1979], [Шмелев А.Г., 1983]. Метод построения семантических пространств используется и для изучения политико-психологической динамики. Например, в лонгитюдном исследовании В.Ф. Петренко и О.В. Митиной [1997] показано, как увеличивалась размерность политического сознания россиян с конца 80-х до середины 90-х годов…

Такое предположение наглядно иллюстрирует сопоставительно-лингвистический анализ. Языки первобытных народов очень богаты наименованиями конкретных предметов и состояний, но относительно бедны обобщающими понятиями. Лексически различаются падающий снег, свежевыпавший снег, талый снег и т.д., но отсутствует слово "снег"; различаются летящая, сидящая, поющая птица, но нет слова "птица".

Из-за отсутствия обобщающих слов и абстрактных обозначений "первобытный человек, пользующийся изобразительным языком, мог мысленно оперировать лишь наглядными единичными образами отдельных предметов, но не мог оперировать ни общими понятиями, ни свойствами в отрыве от предметов, в которых это свойство обнаружено, что, безусловно, ограничивало его мыслительные возможности" [Оганесян С.Г., 1976, с. 69]".

В-третьих, проводя корреляционные процедуры и развивая самого себя, человек "становится всем", достигает полноты бытия, согласует свое сознание (левополушарный принципиально дискретно-множественный, абстрактно-логический аспект) с подсознанием (правополушарным принципиально целостно-континуальным, эмоциональным аспектом).

При этом атомарно-множественный мыслительной строй левого полушария за счет корреляционных процедур приобретает континуальные свойства правого полушария, что дает возможность соединить противоположные стратегии познания и позволяет сознанию получить доступ к подсознанию (согласно Фрейду: "где было оно, должно стать я"), когда континуальная и дискретная стратегии познания приводятся к единству.

В связи с этим отметим, что одной из наиболее ценных и всеобъемлющих объяснительных концепций человека и мира является ***концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека***, поскольку полушария отражают как фундаментальные аспекты Вселенной (асимметрию пространства и времени), так и человека.

Полушария головного мозга человека специализируются – правое – на отражении целостной, а левое – дискретно-множественной информации окружающей среды. Правое полушарие генетически более древнее, чем левое, оно дается человеку как данность, в то время как левое – есть определенный результат человеческого развития.

Развитие человека в онто- и филогенезе обнаруживает движение от правого полушария (в функциональных рамках которого человек слит с внешней средой и лишен "Я" – нечто самодостаточно-автономного) к левому (реализующем волевое усилие и выступающему механизмом рефлексии, сигнализирующей о наличии принципа осознания человеком самого себя), а от него – к полушарному синтезу, в рамках которого парадоксальным образом соединяется конкретное и абстрактное, многозначная правополушарная и однозначная левополушарная стратегии познания

Это приводит к кристаллизации парадоксального (диалектического, творческого) способа познания и освоения мира человеком, а также генерирует медитативное состояние – самый совершенный вид жизнедеятельности человека: в состоянии медитации наблюдается, как свидетельствуют энцефалографические исследования, функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария головного мозга человека выступают единым целым *[Murphy, Donovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977].*

Приведем таблицу соответствий феноменов человека функциями правого и левого полушария, которая дает богатый материал для процедуры корреляций.

Л Е В О Е П О Л У Ш А Р И Е	*П Р А В О Е П О Л У Ш А Р И Е*
Восприятие дискретно-вещественного, корпускулярного, информационного аспекта мира	Восприятие континуально-полевого, волнового, энергетического аспекта мира
Ориентация на будущее	Ориентация на прошлое
Линейная организация реальности	Циклическая организация реальности
База для рефлексивно-сознательного ("Я") аспекта психической активности	База для интуитивно- подсознательного (не-"Я") аспекта психической активности
Мужское начало, информация, воля	Женское начало, энергия, эмоции
Абстрактно-логическое, понятийно-концептуальное, дискретно-множественное мировосприятие, формирующее однозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения окружающего мира	Эмоционально-образное, конкретно-экспрессивное, целостно-синкретическое миропонимание, формирующие многозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения действительности
Восприятие знаково-вербальной, абстрактной информации	Восприятие предметно-образной, конкретной информации
Активность, волевые действия, доминантность	Пассивность, безволие, гипнобельность
Принцип негативной обратной связи	Принцип позитивной обратной связи
Механизмы целеполагания	Механизмы поиска (выбора) способов достижения цели
Моторные асимметрии	Сенсорные асимметрии
Правое поле зрения, правая часть тела	Левое поле зрения, левая часть тела
Удаление предмета к наблюдателю	Приближение предмета к наблюдателю
Холодная цветовая гама	Горячая цветовая гама
Ритм	Мелодия
Дискретные геометрические формы	Континуальные геометрические формы
Нервные процессы торможения, парасимпатический отдел вегетативной нервной системы, инертность, слабость нервных процессов	Нервные процессы возбуждения, симпатический отдел вегетативной нервной системы, лабильность, сила нервных процессов
Фаза медленного сна	Фаза быстрого сна
Интравертированность	Экстравертированность
Рефлексия	Эмпатия
Информационная регуляция поведения	Энергетическая регуляция поведения
Вторая сигнальная система	Первая сигнальнае система
Произвольная сфера психической деятельности,	Непроизвольная сфера психической деятельности
Трофотропные функции организма	Эрготропные функции организма

У П. А. Сорокина три культурно-аксиологических типа общественного строя (чувственный, сверхчувственный (идеоциональный) и промежуточный между ними – идеалистический) отвечают трем психическим модусам человека – право-, левополушарному и “центральному, промежуточному”; в рамках последнего функции полушарий головного мозга человека синхронизированы.

В целом, отражающие стратегии полушарий головного мозга, благодаря единству мира, проистекают из общей дихотомии материи Вселенной. Материя концептуально дифференцируется на два полярных типа – ***вещества и поле***.

Вещество, имеющие массу покоя и определенную структуру, являясь дискретным множественным образованием, коррелирует с информацией как множественной сущностью, в принципе, отражающейся левым полушарием.

Поле, не имеющие массы покоя и являясь как бы движением в чистом виде, представляет собой целостно-континуальную сущность, коррелирующую с энергии как мерой движения, отражаемой правым полушарием.

Таким образом, правое полушарие может быть вполне обоснованно названо субстратом энергетической, а левое – информационной регуляции человека во всей цельности его психофизиологических составляющих.

Проведенный анализ позволяет построить схему полярных сущностей бытия, основанную на анализе полушарных стратегий познания мира.

Базовая схема полярных сущностей бытия

ЛЕВЫЙ РЯД РЕАЛЬНОСТИ	***ПРАВЫЙ РЯД РЕАЛЬНОСТИ***
вещественно-информационный аспект Вселенной	энерго-полевой аспект Вселенной
дискретный вид материи – вещество	континуальный вид материи – поле
информация	энергия
линейный (классический) тип причинности, потенциально-возмохный аспект бытия	циклический (холистический) тип причинности, актуально-действительный аспект бытия
левое полушарие	правое полушарие
сознание	подсознание
механизмы поиска путей достижения цели	механизмы целеобразования
информационная регуляция человеческого поведения	энергетическая регуляция человеческого поведения
рефлексия	эмпатия
интроверсия	экстраверсия
неавтоматическая, интенциальная психическая активность, произвольная сфера психики	автоматическая, спонтанная психическая активность, непроизвольная сфера психики
вторая сигнальная система	первая сигнальная система
слабость нервных процессов	сила нервных процессов
инертность нервных процессов	лабильность нервных процессов
торможение нервных процессов	возбуждение нервных процессов
парасимпатическая ветвь вегетативной нервной системы	симпатическая ветвь вегетативной нервной системы
“Я”, активная жизненная позиция, шизоидность	не-"Я", пассивная жизненная позиция, циклоидность
трофотропные функции организма	эрготрофные функции организма
научно-теоретическая, технократическая реальность	религиозно-мифологическая, художественная реальность
наука, политика, право как формы общественного сознания	религия, искусство мораль как формы общественного сознания
светско-технологическое, профаническое, материалистическое	духовно-мифологическое, возвышенное, мистическое
ригидность, театральность, закрытость в восприятии мира	спонтанность, искренность, открытость восприятия мира
ориентация на будущее с опорой на настоящее	ориентация на прошлое с опорой на настоящее
абстрактно-логическое мышление	эмоционально-конкретное, образное мышление
множественное, сложное, дискретно-атомарное	единое, простое, целостно-континуальное
векторная природа фактов	холистическая природа ценности
абстрактно-теоретическая тенденция актуализации человека	чувственно-эмпирическая тенденция актуализации человека
мужественное, рациональное и аналитическое	женственное, чувственное, эмоциональное
точный, однозначный, лингвистический и мотивационный контекст поведения, догматизм, анализ	неопределенный, многозначный лингвистический и мотивационный контекст поведения, гибкость, интуиция
холодная цветовая гамма, ритм	горячая цветовая гамма, мелодия
рационально-прагматическое отражение мира	иррационально-ценностное отражение мира
тьма	свет
эгоизм, корысть, прагматизм	бескорыстие, альтруизм, иррациональность
анти-потребность (воля), намерение	потребность, инстинкт
рефлексия	созерцание
западный цивилизационный проект	восточный цивилизационный проект
микро противоположно макро, часть – целому	микро+макро, часть+целое
внутреннее противоположно внешнему	внутреннее+внешнее
психическое	Соматическое
развитие от духовного к телесно-душевному	развитие от телесно-душевного к духовному

Представленная дихотомия качество коррелирует с ***признаками инь и ян.***

Признаки Инь и Ян

Характеристика	♀ **Инь**	♂ **Ян**
Температура	холоднее	горячее
Тенденция	к расширению	к съеживанию
Структура	мягче	тверже
Поведение	спокойное, пассивное	агрессивное, активное
Биологическая ориентация	растительная	животная
Климат	умеренный, холоднее	тропический, теплее
Направление действия	восходящее, направленное наружу	нисходящее, направленное вовнутрь
Вкус	сладкий	соленый
Приготовление пищи (нагрев)	кратковременное	долговременное
Внешний вид	длиннее, тоньше	короче, толще
Функция	рассеивание	слияние
Влажность	более влажный	более сухой
Цвет	темнее	светлее
Положение	центральное	периферийное
Пол	женский	мужской
Размер	больший	меньший
Вес	легче	тяжелее

Приведем пример некоторых корреляций триадных категорий космосоциоприробного бытия

Универсальным инвариантным основанием (*гексаграммным инвариантом*) анализа множества онтологических, аксиологических и гносеологических триад выступают:

1) фундаментальная модель реальности, выражающая членение мира на три основы: внутреннее, внешнее и граница между ними (или, Я, не-Я, граница между ними, или человек, мир, граница между ними, или субъект, объект, граница между ними);

2) параметры элементарной частицы (как основной феномен микромира);

3) основные виды материи (как основные феномены макромира);

4) три фундаментальные формы материи;

5) три фундаментальных свойства реальности, положенные Ю.А.Урманцевым в общую теорию систем *[Урманцев, 1978]*;

6) полушария головного мозга человека как психофизиологический фокус человеческого организма, имеющий четкую функциональную дифференциацию

1	*Фундаментальная модель реальности*		
	Внутреннее	Граница	Внешнее
2	*Параметры элементарной частицы*		
	Масса	Спин	Заряд
3	*Основные виды материи*		
	Время	Пространство	Движение
4	*Фундаментальные формы материи*		
	Вещество (информация)	Физический вакуум	Поле (энергия)
5	*Фундаментальные свойства реальности*		
	Качество	Отношение	Количество
6	*Полушария головного мозга*		
	Левое полушарие Множественное Будущее время Хронос (линейное время)	Полушарный синтез Целое Настоящее время Кайрос (взрывное время)	Правое полушарие Единое Прошлое время Циклос (циклич. время)
7	*Аксиоматические категории*		
	Взаимодействие	Связь	Развитие

Рассмотрим корреляцию между ними. Причем, если 1 коррелирует с 2, 3, 4, 5, 6, то, следовательно, эти последние также должны коррелировать друг с другом. Это относится и к членам других триад.

Корреляция 1 и 2.

Внутреннее более всего соотносится с массой элементарной частицы, которая (масса) выступает наиболее вещественным аспектом элементарной частицы, тяготеющим, следовательно, вовнутрь тела (частицы) и составляющим, таким образом, ее наиболее значимую с точки зрения физических свойств часть.

Граница более всего соотносится со спинок, который как бы очерчивает границу элементарной частицы, фиксируя ее форму.

Внешнее более всего коррелирует с зарядом, который актуализируется (обнаруживается и реализуется) при наличии внешней среды, то есть, по сути, обращен к внешнему и проявляется через внешнее.

Корреляция 1 и 3.

Внутреннее коррелирует со *временем*, которое играет роль внутреннего фактора изменения предмета ("внутренними часами"), то есть является тем, что заложено в предмете и выступает механизмом его изменения во времени. В плане фундаментального физического взаимодействия время коррелирует со слабым и сильным взаимодействием, которое реализует процесс "течение времени" – распад элементарной частицы. В плане параметров волны время коррелирует с *периодом* волны.

Граница коррелирует с пространством, которое выступает принципом суперпозиции элементов мира. В плане фундаментального физического взаимодействия пространство коррелирует с гравитационным взаимодействием. В плане параметров волны пространство коррелирует с *амплитудой* волны.

Внешнее коррелирует с движением, которое по своей природе реализуется как непрерывное преодоление движущимся предметом своего внутреннего модуса и выход вовне. В плане фундаментального физического взаимодействия движение коррелирует с электрическим и магнитным (электромагнитным) взаимодействием. В плане параметров волны движение коррелирует с *частотой* волны.

Корреляция 1 и 4

Внутреннее коррелирует с *веществом*, имеющим массу покоя и в силу этого имеющего структуру (выступающую информационной категорией).

Граница коррелирует с *физическим вакуумом,* имеющим принципиально граничную природу.

Внешнее коррелирует с *полем,* не имеющем массы покоя и четкой пространственной локализации и в силу этого выступающего движением в чистом виде, а движение, входит в определение энергии как меры движения.

Корреляция 1 и 5

Внутреннее коррелирует с *качеством*, выступающим "вещественной" характеристикой.

Граница коррелирует с *отношением,* имеющим граничную природу.

Внешнее коррелирует с *количеством,* которое в силу своей множественной природы можно отождествить с внешней средой.

Корреляция 1 и 6

Внутреннее коррелирует с *левым полушарием*, характеризующимся интровертированными свойствами.

Граница коррелирует с *полушарным синтезом,* имеющим место в граничном медитативном состоянии.

Внешнее коррелирует с *правым полушарием,* имеющим экстравертированные свойства.

В этой связи важным является то, что корреляция внутреннего, внешнего и границы между ними с параметрами элементарной частицы обнаруживается в генезисе человеческого тела: человек развивается из *трех зародышевых тканей*: одна из которых (***внутренняя*** в эмбрионе) оформляется в систему внутренних органов, среди которых доминируют органы пищеварения, легкие, печень; другая (***промежуточная***) – в скелетно-мышечный аппарат, сердечно-сосудистую систему, половые органы; ***третья*** (внешний зародышевый пласт) – выступает основой для развития нервной ткани, кожи, мозга.

Таким образом, внешняя ткань в виде нервной системы соотносится с зарядом элементарной частицы. Промежуточная ткань, которая реализует принцип движения, соотносится со спином, а внутренняя ткань, реализуемая как система внутренних органов, соотносится с массой элементарной частицы.

Покажем корреляции общечеловеческих ценностей

Вещество – Время – Внутреннее – Будущее – Левое полушарие	***Физ. факуум – Прост-во – Граница – Настоящее – Полушарный синтез***	***Поле – Движение – Внешнее – Прошлое – Правое полушарие***
Надежда	Любовь	Вера
Красота	Истина	Добро
Братство	Свобода	Равенство
Бог-Отец	Бог-Сын	Бог-Дух

Раскроем содержательную корреляцию основных триад.

Вера базируется на прошлом опыте и ориентируется на внешнее, поскольку верит человек во что-то, облекая веру в атрибуты внешнего мира.

Любовь – абсолютная парадоксальная всеобъемлющая, граничная категория – принцип безусловного единства сущего, что реализуется на основе природы нейтрально-граничных состояний мира и его предметов.

Надежда как левополушарная категория устремляется в будущее и связывается со временем (ожиданием): "Само слово надежда, это слово из лексикона будущего, поскольку если что-то свершилось, это уже в прошлом. В этом и важность со-Бытия как философской категории" *[Сахно, 2015]*.

Кроме того, внешнее согласуется с *добром* (благом), которое как правополушарная характеристика выражает ценностно-эмоциональный аспект реальности.

Истина как единство противоположностей имеет граничную природу.

Красота как реализация принципа пропорции, формы более всего согласуется с вещественным левополушарным аспектом триадного эталонного инварианта.

Внутреннее (время) коррелирует с Богом-Отцом, который находится в недрах Троицы, выступая ее "стержнем", системообразующим, содержательным началом.

Граница (пространство) коррелирует с Богом-Сыном, Который выступает границей в том смысле, что он соединяет в себе “нераздельно и неслиянно” тварную и божественную природы, реализуя нейтральный граничный принцип перехода смерти в жизнь (воскресение). Таким образом, Иисус Христос обнаруживает гранично-бифуркационную сущность, поскольку совмещает несовместимое: “Я есть Первый и Последний, и живой; и был мертв... и имею ключи от ада и смерти” (Откр 1, 17–19).

Внешнее (движение) коррелирует с Богом-Духом, который не имеет строгой локализации, как дух (верно подмеченная метафора) присутствует как бы везде во внешних аспектах реальности, среди множества живых и косных форм бытия.

Покажем другие корреляции

ВЕЩЕСТВО – ВРЕМЯ – ВНУТРЕННЕЕ – ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ	*ФИЗИЧЕСКИЙ ВАКУУМ – ПРОСТРАНСТВО – ГРАНИЦА – ПОЛУШАРНЫЙ СИНТЕЗ*	*ПОЛЕ – ДВИЖЕНИЕ – ВНЕШНЕЕ – ПРАВОЕ ПОЛУШАРИЕ*
	Факторы естественной эволюции	
Наследственность	Естественный отбор	Изменчивость
	Свойства нервной системы	
Сила	Уравновешенность	Подвижность
	Стратегии обработки информации	
Индукция/дедукция	Инсайт	Традукция (трансдукция)
	Стратегии освоения действительности	
Праксиология	Гносеология	Аксиология
	Законы диалектики	
Переход количества в качество	Единство и борьба противоположностей	Отрицание отрицания
	Педагогические процессы	
Обучение	Образование	Воспитание
	Математические отношения	
Время	Расстояние	Скорость
Сопротивление	Напряжение	Сила тока
	Ассоциативное восприятие мира	
Ассоциации по контрасту	Ассоциации по смежности	Ассоциации по подобию

Изложенное выше реализует ***принцип подобия***, который можно проиллюстрировать рисунками В. Кучина:

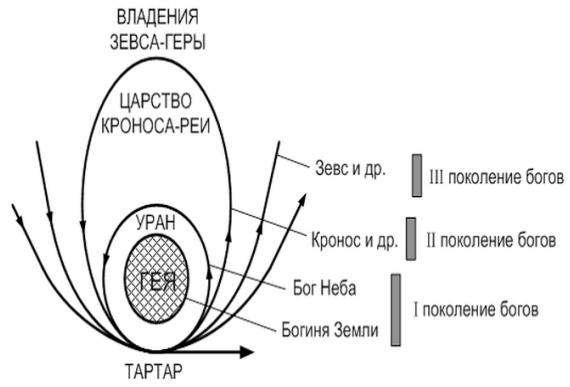


Рис 1. Иерархия древнегреческих богов

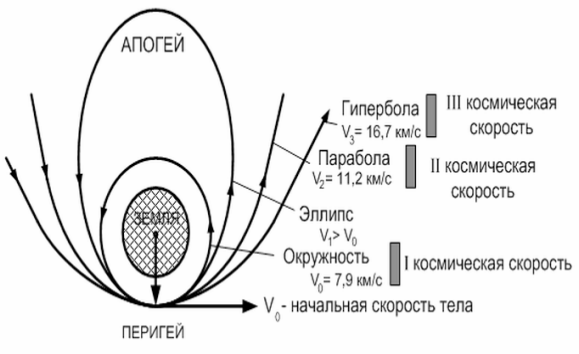


Рис 2. Иерархия траекторий вблизи Земли

Как пишет В. Кучин,

"Используя рисунки 1 и 2, мы могли бы объяснить (при этом ни чего не меняя, кроме наименований) иерархию агрегатных состояний вещества (твердое тело – жидкость – газ – плазма), либо иерархию социальных траекторий человека в обществе, по К.Марксу (личнозависимые – вещнозависимые – свободные индивидуальности – пассионарии).

К примеру, произведение Сухоноса в чем-то похожа на «Божественную комедию» Данте. Это тоже своеобразный путеводитель, но не по Аду, Чистилищу и Раю, а по микро-, макро- и мегамиру нашей Вселенной. Следуя за автором, мы убеждаемся в том, что основные объекты Вселенной расположены вдоль масштабной оси строго упорядоченно и периодически, а периодичность их расположения имеет волновой, гармонический характер. Ученый считает, что главной целью его труда является изучение закономерностей распределения, движения и изменения объектов вдоль масштабной оси" (*Владимир Кучин, "О научно-религиозном предвидении", 2014*).

Опишем в общих чертах триадную структуру философско-психолого-педагогической действительности.

Как свидетельствует анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста, что соответсвует трем педагогическим целям (обущающей, воспитательной и развивающей), а также трем социальным формам развития человека (образование [14], воспитание, обучение).

В.В. Краевский пишет о трех фундаментальных характеристиках, присущих любой (в том числе и педагогичекой) деятельности, которая дифференцируется по *объектам*, *средствам*, *результатам [Краевский, Бережнова, 2008, с. 78]*. Если соотности данное членение с основными социальными функциями человека (личностью, специалистом и гражданином, соответствующим гносеологии, праксеологии и аксиологии), то можно увидеть, что *объект* реализует личностный характер педагогической деятельности (которая включает личности, то есть участников педагогического процесса), *средства* реализуют предметно-инструментальный, опосредованный характер деятельности (праксеология, специалист как деятель); а результат отражает целевой, то есть ценностно-смысловой характер деятельности (аксиология, гражданин).

А.И. Кочетов пишет о триадной организации самовоспитания *[см. Селевко, 2006, т.2., с. 518]. Самосознание*: <u>самопознание</u> (самонаблюдение, самоанализ, самокритичность, самоконтроль, самооценка), <u>самоотношение</u> (направленность, ценностные ориентации, требовательность к себе, самовыражение), <u>саморегуляция</u> (самочувствие, самоощущение, самонастройка, самоперестройка, самопобуждение, самостимуляция, самовнушение) = *самоуправление поведением и деятельностью (самовоспитание).*

Важной также является трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензулли, которая включает интеллектуальные способности, творческие способности и захваченность задачей.

Существенно, что технология саморазвития личности ученика (авторы – А. А. Ухтомский и Г. К. Селевко), которая в определенном смысле обобщает технологическую базу образования, оперирует тремя компонентами структуры саморазвития личности:

1) осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития (подструктура "*теория");*

2) участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, что дает опыт успеха и тренинг достижений (подсистема "*деятельность");*

3) адекватный строй жизнедеятельности, стиль и методы внешних влияний, условия учебы и воспитания (подструктура "*жизненный строй*") *[Селевко, 2006, т. 2, с. 119-120].*

В.И. Бондарь разработал многостороннюю целостную модель методов обучения, которая содержит три труппы методов – две для освоения знаний, одну – для их контроля *[Бондар, 2005, с. 238]:*

[14] Понятие "образование" (аналогично немецкому "*bildung*") происходит от слова "образ". Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства – В.А. Сластенин.

Рис. 1. Многосторонняя целостная триадная модель методов обучения В.И.Бондаря

В.В. Краевский пишет о трех подходах к взаимодействию между педагогом и воспитанником –

либертарианизма (крайняя форма педоцентризма, когда взрослый стремится выполнить любое сиюминутное желание ребенка),

либерального патернализма (предполагает заботу об интересах ребенка не только в настоящем, но и в будущем и поэтому не отвергает предъявления определенных требований к нему) и

коммунитарианизма (цель образования – включение ребенка в определенную социальную группу и формирование его мировоззрения в соответствии с национальной, классовой или религиозной принадлежностью) *[Краевский, Бережнова, 2008, с. 79].*

К.Д. Ушинский обосновывает дидактичную систему, построенную на психологическом фундаменте, который вмещает три психических процесса:

1) восприятие в условиях непосредственного познания (взаимодействие);

2) внутренний ход процессов с использованием воображения, обобщения, вывода и понимания как их синтеза (связь),

3) моторная реакция, то есть действие – движения, мимика, язык, письмо, поступки (движение).

Следовательно, дидактика, которая реализует три главных функции –

1) статистическую (учет информации),

2) теоретико-познавательную,

3) служебную, или нормативную (В.И. Бондарь), также является триадной сущностью.

В целом, *педагогическая система* также может пониматься как триадная: *движение* реализует мотивационно-телеологический компонент образования (цель-эталон образования, ее результат-продукт), *взаимодействие* – субъектный компонент (участники образовательного процесса), *связь* – смысловой компонент (содержание – способы, средства, формы, методы обучения и воспитания).

Традиционно мотивы учебы (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.М. Скаткин, Л.С. Славина, Г.Н. Щукина и др.) классифицируют на *познавательные, социальные и профессиональные*. Ш .А. Амонашвили пишет о *трех плоскостях педагогической действительности*:

1) педагогический процесс,

2) управленческая, методическая плоскость, где действуют официальные нормативы педагогической жизни (документы, официальные учебники, пособия),

3) педагогическая наука, которая строится на основе диалектического мышления, отражает педагогические опыт и эксперимент *[Амонашвили, 1989, с. 154-156]*

В педагогике можно выделить *три типа контроля*: диагностический (что учащийся может), констатирующий (что учащийся знает и умеет), прогностирующий (чего учащийся может добиться), а также предварительный, текущий и итоговый *[Талызина, 1983]*. Контроль прямо связан с таксономией (*от гр. taxis – расположение в порядке + nemos – закон*) целей обучения, которая в педагогике наиболее полно была разработана Б. Блюмом. По мнению Д. Блюма, можно говорить о трех уровнях активизации мыслительных процессов: первый уровень означает умение узнавать факты, структуры и т.п. на основе распознавания; второй уровень позволяет осуществлять воспроизведение материала, не гарантируя применение его в решении других задач; третий уровень связан с деятельностью, обеспечивающей решение определенного класса задач. Остальные уровни предполагают усвоение деятельности, лежащей в основе решения продуктивных (творческих) задач *[Талызина, 1983, с. 20]*.

Таблица 1

Активизация мыслительной деятельности

Уровень по таксономии Б. Блюма	*КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА И ФРАЗЫ*
Познание	Соотнесите, перечислите, расскажите, сформулируйте, установите, опишите, назовите
Понимание	Расскажите своими словами; опишите, что вы чувствуете относительно…; суммируй те; покажете взаимосвязь, объясните смысл
Применение	Продемонстрируйте; объясните цель применения; воспользуйтесь этим, чтобы решить
Анализ	Разложите на составляющие; объясните причины; сравните; разложите но порядку; классифицируйте; объясните, как в почему
Синтез	Разработайте новый вид продукта; создай те; что произойдет, если...; придумайте другой вариант; есть ли другая причина
Оценка	Установите нормы; отберите и выберите; взвеете возможности; выскажите критические замечания; выберете то, что вам больше всего нравится; что вы думаете о...

По В. С. Ледневу, "образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующего поколения социально значимого опыта..." *[Леднев, 1989, с. 52]*. При этом "...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека" *[Леднев, 1989, с. 54]*.

Рис. 2. Структура воспитания (И.Я. Конфедератов)

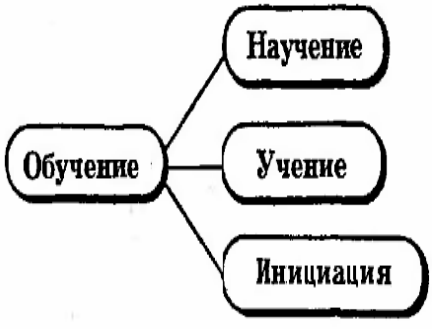


Рис. 3. Структура обучения

Рис. Структура педагогики (см.: [Басова, 2000, с. 40])

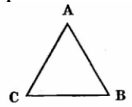
В.В. Розанов (185-1919) выдвинул три ***главных принципа образования***:

1. *Принцип индивидуальности*, который предполагает, чтобы в процессе образования учащихся была сохранена по возможности их индивидуальность, драгоценнейшее качество в человеке и его творчестве *[Розанов, 1990, с. 92].*

2. *Принцип целости*, способствующий прочному усвоению материала, когда "всякое входящее в душу впечатление" не должно прерываться до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось" [*Розанов, 1990, с. 96],* поэтому "Лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально кур сы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет*" [Розанов, 1990, с. 98].*

3. "*Принцип единства типа* есть третий и последний, на котором может быть построено истинное образование", означает, что все факты, сведения, воззрения "должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры" *[Розанов, 1990, с. 100]* (принцип культуросообразности).

С. И. Архангельский пишет о дидактическом треугольнике *[Архангельский, 1980, с. 113]*, выражающим:

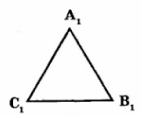


1. Закон единства учебной и обучающей деятельности:

А – передача знаний,

Б – усвоение знаний.

С – формирование системы знаний в соответствии с целями и задачами обучения.

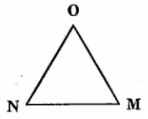


2***. Закон единства обучения и воспитания:***

А $_1$ – обучение.

В $_1$ – воспитание.

С $_1$ – всестороннее развитие личности студентов.



3. Закон преемственности знаний и последовательности научного развития: каждое изучаемое научное содержание учебного предмета всегда связано с предшествующим, что оно исходит из него и развивает его:

О – учебная.

М – воспитательная.

N – научно-профессиональная подготовка студентов.

В. М. Галузинский и Н. Б. Евтух выделяют три вида педагогических категорий *[Галузинський, Євтух, 1995, с. 50-52]*. Рассмотрим их.

1. Методологические категории: педагогическая теория, педагогическая концепция, педагогическая идея, педагогическая закономерность, педагогический принцип. Эти категории можно интерпретировать как отвечающие ***связи,*** – одному из трех аспектов универсального объяснительного принципа.

2. Процессуальные категории: воспитание, учеба, образование; развитие, формирование личности; учебно-воспитательный, учебный и воспитательный процессы. Эти категории отвечают ***движению***.

3. Сущностные категории: цель, задание и содержание воспитания, професиограмма специалиста, деятельность (преподавателей и студентов), дифференцированный и индивидуальный подходы, прогнозирования следствий педагогического влияния, планирования учебной работы, формы, методы и средства воспитания и учебы, педагогическая технология учебы, управления учебно-воспитательным процессом, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа, научное творчество, психолого-педагогические аспекты управления вузом, материальная база учебного процесса, деятельность общественных организаций в заведениях образования, гуманизация и гуманитаризация вуза. Эти категории отвечают ***взаимодействию***.

Интересной является классификация П.К. Холмогорцева, которая была разработана в 70-ые годы XX ст., однако позиция автора привлекает внимание и в настоящее время, поскольку имела место попытка построить иерархическую классификацию основных категорий педагогики. Развитие идей автора можно реализовать через триадную рефлексию этой классификации. Такой подход дает возможность представить отмеченную классификацию не только в виде иерархизированной системы, но и отразить взаимосвязи ее компонентов, и в то же время представить их в динамике, движении, учитывая постоянное развитие категориального аппарата, который должен отражать изменения социального заказа общества и состояние науки. П. К. Холмогорцев дифференцировал совокупность категорий педагогики на шесть диалектически взаимосвязанных групп *[Холмогорцев, 1972, с. 112],* что отвечает трем аспектам универсального объяснительного принципа.

СВЯЗЬ, включающая "материю" педагогической науки, которая кристаллизирует, связывает ее аспекты – (1) и ее зависимости-детерминанты – (2)

(1) Педагогические факты, педагогические явления, педагогический процесс. Эти категории выражают собой "материю" педагогической науки, формы ее существования и проявления.

(2) Сущность, законы и смежные с ними закономерности, обусловленность, связи, зависимости, взаимодействия. Это категории объективных отношений внутренних факторов педагогического процесса.

ДВИЖЕНИЕ, которое включает процесс – (1) и его организующе-целевые аспекты – (2)

(1) Воспитание, образование, учеба, развитие, формирование личности. Это более частичные явления, которые являются компонентами целостного педагогического процесса.

(2) Цели, задания, принципы, требования, правила. Данные категории отражают единство объективной сущности педагогической науки и целеустремленной деятельности педагога.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, включающее формы педагогического взаимодействия – (1) и "носители" этого взаимодействия, через которые оно реализуется – (2)

(1) Методы, пути, средства, приемы, организация, формы относятся к категориям деятельности, осуществления, построения педагогического процесса.

(2) Содержание, знание, умение и навыки – категории для определения материала программы и результатов педагогической деятельности.

В этом отношении важным является рассмотрение таких категорий, как ***закон и закономерность.*** Триадность реальности – *движение, связь, взаимодействие* – предопределяет три вида законов и закономерностей, которые обнаруживают принцип самотождественности этих трех аспектов. Закон и закономерность проявляются через связь между соответствующими условиями и повторяемым результатом взаимодействия и движения этих условий.

При этом закон и закономерность являются методологически изоморфными сущностями, поскольку выражают внутренние и необходимые, всеобщие и существенные, стойкие,

повторяющиеся связи (отношения) между педагогическими явлениями, обуславливающими их обнаружение (дифференциацию), развитие и эффективность процессов воспитания, обучения и развития. "Отсюда создается впечатление об определенной идентичности понятий "педагогический закон" и "педагогическая закономерность", которые по своей сущности часто совпадают. Поэтому возможно их использование в некоторых случаях для обозначения одних и тех же феноменов. Однако это не мешает исследователям обнаруживать отличия между законом и закономерностью: совпадая в целом на уровне понятийных абстракций, они получают специфические признаки на уровне действительности: если под законом понимается "внутренняя, существенная, стойкая связь постоянно повторяющихся явлений", то "закономерность" используется, прежде всего, для характеристики объективно предопределенной последовательности явлений. Понятие закономерности используется также и в тех случаях, когда нужно подчеркнуть, что то или иное явление возникло не случайно. Потому если педагогические законы в большей степени выражают внутренние связи педагогических явлений, то закономерности – их внешний аспект. Закономерность в педагогике выступает как: отдельная, более конкретная форма проявления закона (Г. Данилов); недостаточно точно познанный закон (В. Краевский, И. Лернер); факт наличия постоянной и необходимой связи между явлениями (И. Подласый) и др." *[Собко, 2007, с. 198-199]*. Следовательно, закономерность, в отличие от закона, имеет меньшую степень событийной "принудительности" и масштаб применения, когда закономерность отражает не жестко детерминованный характер объективной необходимости, а лишь ту или иную степень вероятности ее проявления.

Соответственно мы может дифференцировать ***три базовых группы законов и закономерностей:*** закономерности движения (процесса), закономерности связи (структуры), закономерность взаимодействия (функций). Таким образом, можно говорить о таких моментах:

1) *закон и закономерность движения* (динамическая закономерность) выражает повторяющийся процесс изменения системы, что имеет место каждый раз, когда наличествует набор соответствующих взаимосвязанных условий, параметров, детерминант;

2) *закон и закономерность связи* (системная закономерность) выражает повторение структуры систем, а также системы определенных связей, что имеет место каждый раз, когда наличествует набор соответствующих взаимосвязанных условий, параметров, детерминант;

3) *закон и закономерность взаимодействия* (функциональная закономерность) выражает повторяющиеся условия взаимодействия предметов и явлений мира, когда процесс взаимодействия известных элементов приводит к определенному (а не к любому) результату.

Можно говорить о выделенных И. П. Подласым *[Подласый, 2007]* ***общих закономерностях педагогического процесса***: *закономерность управления* (зависимость эффективности педагогического влияния от интенсивности обратных связей между учеником и преподавателем); *закономерность стимулирования* (зависимость педагогического процесса от действия внутренних стимулов и мотивов учебно-познавательной деятельности); *закономерность единства чувственного, логического и практики*; *закономерность единства внешней* (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности; *закономерность единства задания, содержания, организационных форм, методов и результатов воспитания и обучения*; *закономерность динамики педагогического процесса* (педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между воспитателями и воспитанниками имеет поступательный, этапный характер: чем выше промежуточные достижения, то более весомые конечные результаты).

Кроме того, в отечественной дидактике действуют такие законы, как: *закон социальной обусловленности целей, содержания и методов учебы* обнаруживает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального уклада на формирование основных компонентов учебного процесса; *закон воспитательной и развивающей учебы* раскрывает соотношение овладения знаний, навыков, умений и всестороннего развития личности ученика, то есть предусматривает наличие значительного воспитательного влияния любого учебного мероприятия, и наоборот – предоставление процессу овладения знаний, навыков и умений воспитательного значения; *закон обусловленности учебы характером деятельности учеников* обнаруживает соотношение между педагогическим управлением и развитием личной активности учеников как субъектов учения, между способами организации дидактичного процесса и его результатами, то есть собственно характер учебно-познавательной деятельности учеников должен формировать содержание учебы и определять основные

направления их профессионального становления и совершенствования; *закон целостности та единства дидактичного процесса* обнаруживает соотношение части и целого в дидактичном процессе, необходимость гармоничного сочетания всех его компонентов; *закон единства и взаимосвязи теории и практики учебы* раскрывает соотношение между содержанием и методами учебы и будущей деятельностью учеников, зависимость дидактики от современной практики. В связи с этим большинство занятий должны быть фундаментально и профессионально направленными и осуществляться с помощью практических методов и форм организации учебно-познавательной деятельности учеников *[Собко, 2007, с. 196-197].*

Интересной является также генерализация принципов учебы, которую провели В.М. Галузинский и Н.Б.Евтух, которые объединили эти принципы в соответствии с основными компонентами процесса учебы: 1) принципы учебы, которые обслуживают компоненты ее содержания; 2) принципы, которые касаются деятельности учителя и его методики преподавания; 3) принципы, связанные с контрольно-оценивающими функциями процесса учебы *[Галузинський, Євтух, 1995].*

Обобщение педагогических законов позволило В. С. Воробьеву выделить **пять критериев их классификации** *[Воробьев, 1983]: сила влияния* основного фактора (жестко детерминированные и статистические законы); *форма выражения* (законы причинно-следственные, запретов, критических значений нагрузок учеников – эмоциональных, интеллектуальных, моральных, физических и др.); *уровень влияния* (масштаб действия: система образования в целом, учебное заведение, однородная микрогруппа); *порядок* (законы изменения законов); *назначение действия* (императивные, координационные, вариативные). Шестым критерием можно считать *парадигмальные рамки использования закона*, которые определяют наше понимание того или другого закона как такового. ***Движению*** отвечают такие критерии, как сила и уровень (масштаб) влияния закона (чем больше "сила" закона, тем большим является масштаб его реализации); ***связи –*** порядок (закон законов) и парадигмальные рамки закона (когда педагогическая парадигма определяет порядок использования законов); ***взаимодействию*** – форма выражения законов и их назначение (форма выражения законов определяет их назначение, то есть направленность их действия).

Говоря о педагогической аксиоматике следует сказать, что *Я.А.Коменский* заложил основополагающие (аксиоматические) основания педагогики, которые можно соотнести с ***аксиомами движения*** (все движется, изменяется, развивается), ***связи*** (все состоит в универсальной связи со всем, при этом центральным и универсальным связующим звеном всего и вся выступает уникальная нулевая нейтральная сущность – физический вакуум, или эфир древних), ***взаимодействия*** (все взаимодействует со всем, изменяя друг друга).

АКСИОМА ДВИЖЕНИЯ.

Аксиома обучаемости, воспитуемости (способность человека быть воспитуемым и обученным), которая также выражает и идею компенсаторного обучения, которое способно компенсировать, скорректировать, восполнить, уравновесить недостатки прирожденной телесной организации данного индивида *("Великая дидактика", XII 14; "Новейший метод языков", X 16; "Панпедия", II 30).*

Аксиома о развитии участников педагогического процесса как стадиального роста – движения, изменения его (ученик при этом рассматривается как "подвижная вещь") от одного состояния к другому. Эта аксиома выступает одной из основных у всех видных теоретиках и практиках (Л. С. Выготский, Дж. Дьюи, М. Монтессори Ж.-Ж. Руссо, Ж. Пиаже, И. Г. Песталоцци, И. Г. Фихте, Ф. Фребель и др.).

АКСИОМА СВЯЗИ.

Аксиома свободы воли, ответственности у Я.А.Коменского реализуется в необходимости освобождения от власти авторитетов, в принятии сформировавшейся личностью самостоятельных решений ("Панпедия", III 20), поскольку обучать всех всему возможно в той мере, в какой удается "все устроить так, чтобы каждое дело человек делал не по принуждению, но как бы самопроизвольно (по собственной воле и влечению)" ("Панпедия", IV 13), т. е. по определенному закону, который воля человека сознательно выбирает.

АКСИОМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.

Принцип, согласно которому у предоставленного самому себе человека не развивается психика человека как представителя *Homo Sapiens,* когда собственно человеческих наследственных форм поведения у детей не наблюдается, когда в среде животных человеческий ребенок в известном смысле становится волком (феномен Маугли). Исходя из этого принципа Я.А. Коменский призывал отбирать в человеческой культуре лучшее ее содержание, способное облагораживать и совершенствовать человеческую природу *("Новейший метод языков", X 18),* что проявляетя и в идее "второго рождения", рождение человека благодаря воспитанию, понимаемому как активное присвоение лучшего в общечеловеческой культуре ("*Панпедия", III 29; "Панпедия", IV 22*).

В новейшее время одним из первых в явном виде логическую форму аксиом в педагогике первым сформулировал *Уильям Клаас Франкена* (*William Klaas Frankena, 1908-1994*), профессор философии в университете штата Мичиган[15], который утверждал, что ряд аксиом существования лежит в фундаменте любой педагогической теории. Эти аксиомы *Б.М.Бим-Бад* в исследовании "*Аксиомы теоретической педагогики*" рассматривает в такой последовательности:

"1) Существуют такие способности, свойства, особенности, достоинства и совершенства личности, которые сами по себе, стихийно не формируются или формируются в недостаточной для личности и для общества степени.

2) Эти "дополнительные" человеческие способности и достоинства задаются не произвольно, а, будучи существенно необходимыми для блага личности и общества, во что бы то ни стало должны быть получены.

3) Эти высшие достоинства и совершенства личности могут быть получены каждым индивидом, и препятствия к тому могут ставить только специфические тяжелые заболевания индивида и/или исторически низкий уровень культуры данного общества.

4) Для становления и развития необходимых и возможных высших достоинств, способностей и совершенств личности существует системный их набор, программа, стратегия и тактика, хронологический план и методы их развития.

5) Все виды воспитания вовлекают в себя развитие желаемых свойств желаемыми методами.

6) Существует система желательных совершенств, которые развивались бы в ходе образования.

7) Существуют морально не вызывающие возражения методы, которыми можно культивировать в обучаемых желательные и желаемые ими совершенства.

8) Образовательные возможности, доступ к образованию осуществляются по критериям, черпаемым из наук о человеке.

9) Существует образовательная программа, основанная на фактах о природе человека, общества и познания.

10) Постулируется, что данный метод или вид практики необходим, достаточен или, по меньшей мере, полезен для совершенствования данных свойств.

Средства, приемы, практики при конкретном осуществлении образования обосновываются исходя из сформулированных выше исходных положений педагогики. В структуре их обоснования мы обязательно обнаруживаем следующие формы утверждений (высказываний): (a) образование обязано культивировать такую-то добродетель. (b) Слушание такой-то и такой-то музыки способствует укреплению человека в добродетели. (c) Поэтому в образовании используется такая-то музыка.

Или, предположим, мы исходим из посылки о том, что любое свойство развивается в ходе познавательной самостоятельности. Тогда наше обоснование примет форму: (a) в цели образования обязано входить понимание музыки. (b) Любая способность эффективно культивируется благодаря соответствующему “деланию”, возможность которого обеспечивается учащемуся. (c) Поэтому в образование необходимо включить изучение пения или игры на каком-либо инструменте".

[15] Frankena, William K. Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey. - Chicago: Scott, Foresman [1965]. – 216 p.; The philosophy and future of graduate education: papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13-15, 1978 / edited by William K. Frankena. – Ann Arbor: University of Michigan Press, c1980. – x, 259 p.

Современная интерпретация педагогических аксиом делается Б.М.Бим-Бадом ("*Аксиомы теоретической педагогики")*, излагающего конкретные аксиомы касательно становления и развития человека и групп людей, которые можно отнести к трем общенаучным аксиомам: *движения, связи, взаимодействия*.

АКСИОМА СВЯЗИ.

Аксиома уникальности человека. Комбинирование родительского наследственного материала при слиянии двух половых клеток таково, что генотип каждого организма оказывается уникальным. За исключением монозиготных (близнецов не существует полностью идентичных генотипов.

Личность амбивалентна (противоречива). В природу человека заложены созидательные, благотворные, полезные для него лично и для общей культуры начала. Но в ее толще мы одновременно обнаруживаем и опасные пласты. В человеке обнаруживается одновременное наличие и сложное взаимодействие духовности и материальности. Дуальность человека проявляется и в антиномичности сознания, в амбивалентности чувств, ценностей и отношений, разделяемых личностью и обществом. Насквозь противоречиво индивидуальное и общественное бытие человека.

Аксиома единства в человеке наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенности человека. Никакая генетическая черта не может ни существовать, ни стать значимой без содействия окружающей среды. Биологически наследуемые особенности нервной системы и сомы предопределяют собой развитие особи только опосредствованно – через его среду.

Аксиома единства всеобщего (*сущностного), особенного (свойственного данной группе людей в данное время и в данном месте) и единичного (неповторимо индивидуального) в любом человеке. Возрастная и гендерная специфика человека подчиняется той же исходной идее*.

АКСИОМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.

Аксиома апперцепции. Все особенности человека — конкретное сочетание мыслей, чувств, воли, мотивов, интересов, склонностей, способностей, интеллекта, привычек и др. — проявляются в его жизнедеятельности только при условии их взаимодействия с постепенно разворачивающейся и усложняющейся массой впечатлений. Все, относящееся к собственно личностным чертам, — мировоззрение человека, нравственные и этические ценности и т. п. – суть промежуточный и конечный результат развития личности во времени и пространстве ее бытия. Приобретение любого опыта личностью имеет апперцептивный характер.

Развитие душевных сил происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста и развития с окружающим человека миром природы, вещей, социальных установлений, с миром культуры.

Аксиома опосредствованности развития. Индивидуальный опыт каждого человека зависит от постоянно меняющихся внутренних состояний организма, от колебаний настроения и от их сочетаний с внешними обстоятельствами. Внутренние же состояния всегда заведомо различны у разных людей и нередко меняются у одного и того же человека. А последующий опыт зависит от предшествующего (аксиома апперцепции).

Аксиома орудийно-знакового опосредствования развития. Человек обретает себя только через культурные объекты – предметы, орудия и знаковые системы. Превращение биологической особи вида «homo sapiens sapiens» в человеческую личность есть процесс присвоения индивидом богатства исторически развившейся культуры.

Аксиома разнохарактерности и непостоянства среды развития. На разных возрастных ступенях на первый план выходят разные влияния среды.

Любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в неком разбросе. Но указанная аксиома собирает все многообразие этих черт в рамки измеряемого диапазона. Иными словами, и изменчивость отдельного человека, и индивидуальные различия между людьми, и исторически происшедшие изменения человека, – все имеет свои совершенно определенные границы, которые задаются внутренними и внешними факторами его становления и развития.

АКСИОМА ДВИЖЕНИЯ.

Личность активна, активны душевные силы, высшие психические функции и способности человека.

Аксиома особой роли детства. Любой человек оперирует тем материалом, который заложен в него рано. Человек наделен многообразнейшими задатками влечений, которым ранние детские переживания придают направленность.

Аксиома бессознательной природы развития. Механизмы, по которым происходит становление личности, неосознаваемы.

Аксиома единства и изменчивости личности. Стабильность и одновременно изменчивость свойственна каждому. Любой индивид способен к пожизненному изменению, более того, он не может не меняться на протяжении жизни. Но он остается при этом самим собой, т. е. сохраняет некое единство личности, свое неповторимое своеобразие.

Аксиоматика воспитуемости и обучаемости.

Из аксиоматики развития следуют идеи о возможностях, необходимости, достаточности и границах воспитания, а из постулатов воспитуемости – представления о процессе целенаправленного организованного воздействия на личность.

Человек воспитуем. При всем многообразии индивидуальных различий воспитуемостью обладает каждый ребенок – это основоположение педагогического оптимизма стало эксплицитным лозунгом прогрессивной педагогики. Способность «поддаваться» воспитанию сама воспитывается, т. е. формируется по мере развития способности к произвольному вниманию, развития широты и глубины интересов, самостоятельного выбора.

Человек воспитуем пожизненно. Если мы должны констатировать уменьшение воспитуемости с возрастом и притом не плавного изменения, а скачкообразного, то все-таки мы должны признать и индивидуальную вариативность этой способности, и одновременно признать возможность тренировки и обучения даже в старом возрасте.

Степень воспитуемости зависит от 1) созревания, 2) возраста, 3) индивидуальных задатков, 4) взаимодействия с воспитателями и средой.

Обучаемость. Природа познания такова, что его методы и результаты могут передаваться от человека к человеку, усваиваться и развиваться тем, кому они переданы.

Вне этих допущений образование, как и педагогика, невозможно и не нужно. В самом деле, если кто-то от природы обладает всей полнотой совершенств и/или они становятся самопроизвольно, то воспитание и знание о нем излишни. Если же он не имеет и не может иметь ничего, то его воспитание и наука об образовании бесполезны. Но в действительности оба последние предположения в полной мере не жизненны, фантастичны, утопичны. Каждый новый жилец Земли нуждается в прививке культуры, в огранке своих способностей.

Природные задатки человека могут проявиться в нем и актуализироваться исключительно только благодаря воспитанию, упражнению, обучению, испытанию трудностями в новых ситуациях, накоплению опыта.

В этой связи Б. М. Бим-Бад приводит аксиому Ж. Г. Компейре "***Всякий закон природы человека может стать правилом его воспитания***", которая разворачивается в такие сентенции:.

Природа образования – взаимодействие воспитуемых с воспитывающими.

Воспитание располагает средствами не воспроизводить в воспитуемых недостатков воспитателей.

Существуют способы образовать новые поколения более совершенными, чем поколения, их воспитывающие, т. е. существуют пути и способы приращения достоинств и совершенств.

Воспитание, обучение, образование – помощь более опытных, более зрелых, более сильных людей менее зрелым и опытным в движении их к принимаемым ими целям достойного людей общежития, к целям полезной для личности, семьи, общества жизнедеятельности.

Воспитание культуросообразно в двояком смысле: как зависимость от культуры и возможно более полный учет особенностей социализационного процесса.

Говоря о ***триадной природе педагогических аксиом***, можно отметить *три инстанции личности*: (1) личность как относительно устойчивая совокупность интраиндивидуальных качества, к которым относятся симптомокомплексы психических свойств, образующих структуры характера, темперамента и т. д.; (2) личность как результат включенности в межвидовые связи, как носитель взаимоотношений и взаимодействий членов группы; (3)

личность как "идеальная представленность" индивида в жизнедеятельности других людей. Таким образом, личность может быть осмыслена тремя способами: *интраиндивидно, интериндивидно, метаиндивидно*, то есть как субстанция, функция и внешняя представленность в других. При интраиндивидной атрибутации активность личности проявляется в выходе за рамки ситуативных требований и ролевых предписаний, в феномене "сферхнормативной" активности; при интериндивидной атрибутации активность личности реализуется в поступках, социальных актах. При метаиндивидной атрибутации – в том, что Гегель назвал "деянием" как вкладом индивида в других людей *[Психология развивающейся личности, 1987, с. 15]*.

Можно говорить и о трех аспектах структуры личности – *сознании* (Я), *сверхсознании* (сверх-Я) и *подсознании* (Оно), по П.В. Симонову. К.С. Станиславский призывал к единству этих компонентов, когда актер должен "сознательно пробуждать в себе подсознательную творческую природу для сверхсознательного органического творчества" *[Станиславский, 1954]*. *Отметим и три* типа психических болезней, которые выделяет П.В. Симонов: *шизофрения* (болезнь сознания), *истерия* (болезнь подсознания), *депрессия*, маниакально-депрессивный психоз (болезнь сферхсознания) *[Симонов, 1980]*.

Можно дифференцировать и три главных аспекта человеческой активности – *деятельность*, *поведение, общение.* Существует также и три сферы художественного мышления – *конструктивное, изобразительное, декоративное,* которые меняют друг друга в процессе эволюции человечества *[Неменский, 1989, с. 108]*.

В. Вундт сводит всю сферу чувств к системе трех измерений, в которой каждое измерение имеет два взаимоисключающих направления: *возбуждение-успокоение*, *удовольствие-неудовольствие*, *напряжение-завершение [Вундт, 1912]*.

Ф. Занер обнаружил три типа людей: *первый* направлен на восприятие целостной картины, *второй* – сосредоточен на деталях, *третий* ("высший гештальтный тип") – совмещает две стратегии *[см. Бахтияров, 1997, с. 52-53; Соколова, 1984]*.

Это и три функциональных блока мозга человека, по А. Р. Лурии (*энергетический, информационный, регуляционный [Лурия, 1973]),* которые соотносятся с тремя основными функциями психики – *когнитивной, коммуникативной и регулятивной*; Д. Радьяр рассматривает три базовых уровня человеческой деятельности – *умственный, эмоциональный и действенный*, которые реализуются через девиз: "*Синтез – Солидарность – Служение*" *[Радьярд, 1995, с. 9],* так или иначе соотносящиеся с тремя целями Великой французсклй революции – *свобода, равенство, братство*.

Это и три вида гипноза – *эмоциональный, разумный, психологический [Кандыба, 1988, с. 109*], как и *три типа молитв (молитва созерцание, молитва говорение и молитва безмолвная, чистая [Сафроний, 1948]).*

И. П. Павлов говорил о типах личности человека и их акцентуированных "продолжениях": художественном типе (истероидные личности, циклоидный тип), мыслительный тип (психастеноидные личности, шизоидный тип) и средний тип (неврастеноидные личности) *[см.: Свядощ, 1982, с. 16]*.

Р. Бернс определяет Я-концепцию как совокупность установок человека, направленных на самого себя. При этом автор выделяет такие элементы Я-концепции, как 1) образ "Я" (представление человека о себе), 2) самооценка и 3) потенциальная поведенческая реакция, которая проистекает из предыдущих двух элементов *[Бернс, 1986, с. 2*7]. Данные элементы, определенным образом коррелирующие с тремя ролевыми состояниями Э.Берна (Ребенка, Отца, Взрослого), соотносятся с тремя видами влечений человека: желание ощущений, желания признания, желания временной структурированности, а также с психологическими установками, имеющими имеет три характеристики – аффект (чувство), поведение (намерение) и познание (мысль) и дифференцирующимся по трем критериям – возбуждения, динамики и значимости *[Рухманов, 1980, с. 15]*. М. С. Каган установил, что необходимыми и достаточными видами деятельности есть превращающая, познавательная, целеориентованая *[Каган, 1991],* а В. Джеймс рассматривает три аспекта личности – физический, социальный, духовный *[Джеймс, 1991]*.

А. Адлер в своей персоналистичной концепции описывает психическую жизнь человека как ориентацию на решение трех основных задач – *труд, дружба и любовь,* реализующие праксеологию (труд), аксиологию (дружбу) и гносеологию (любовь), поскольку любовь – это направленность к интеграции человека с предметом своего познания, поэтому, например, в

Библии акт половой любви называется действием, когда мужчина познает женщину [16]. Данные задачи обнаруживают три типа личности – управляющий (низкий социальный интерес и высокий уровень активности – доминантный агрессивный тип), берущий и избегающий низкий социальный интерес и уровень активности) и социально-полезный (воплощение личностной зрелости).

Можно также говорить о трех типах жизненной позиции человека, которые реализуются у локусе контроля (Дж. Роттер) – интернальном, екстернальном, смешанном (люди отличаются тем, чему или кому они склонны приписывать ответственность за собственные действия, при этом склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним обстоятельствам характеризует его как экстернала; если же такая ответственность приписывается собственным усилиям, то такой тип локализации контроля характеризует человека как интернала).

Психика рассматриваться как триединая сущность – в контексте трех видов отношений (коррелирующих с тремя главными функциями психики – когнитивной, коммуникативной и регулятивной): 1) отношение отражения к источнику отражения (психическое рассматривается как образ); 2) отношение отражения к его носителю (психическое рассматривается как функция мозга); 3) отношение отражение к поведению (психическое рассматривается как регулятор поведения) *[Ломов, 1975].*

Важными является также три фундаментальных межличностных потребности У. Шутца – включенности в группу, контроля, любви. Кроме того, между когнитивными элементами человека, как полагает Л. Фестингер, существует три вида отношений: нерелевантность, диссонанс, консонанс (согласованность) *[Festinger, 1964],* которые соотносятся с тремя видами логических отношений в системе логического квадрата (краеугольного обобщения в системе логики как науки) – контрарности (подконтрарности), подчинения, противоположности.

Можно отметить три аспекта личности *[Психология личности., 2001, с. 15],* поскольку личность осмысливается тремя способами: интраиндивидно, интериндивидно, метаиндивидно, то есть как субстанция, функция и внешняя представленность в других. При интраиндивидний (внутренней) атрибутации активность личности проявляется в выходе за пределы ситуативных требований и ролевых установок, в феномене “сверхнормативной” активности. При интериндивидний (внешней) атрибутации активность личности реализуется в социальных актах, поведении. При метаиндивидний атрибутации – в том, что Гегель назвал “деяниям” как вклад индивида у других людей. Таким образом, можно говорить о трех инстанциях личности: (1) личность как относительно устойчивая совокупность интраиндивидних качеств, к которым относятся симптомокомплексы психических свойств, которые формируют структуры характера, темперамента и др.; (2) личность как результат включения в межвидовые связи, как носитель взаимоотношений и взаимодействий членов группы; (3) как “идеальная представленность” индивида в жизнедеятельности других людей.

М. Вебер использовал характеристики идеального, модального и базового типов личности, а цель жизни человека, согласно И.С. Гесенну (какой разрабатывает прикладную философию как основу педагогики), состоит в обогащении и умножении культурных ценностей, поэтому основу педагогики составляет Культура, которая включает три слоя современного человека: образованность (наука, искусство, мораль, религия), гражданственность (право, государственность), цивилизация (хозяйство, техника) *[Гессен, 1995, с. 27].* В соответствии с акмеологичной моделью педагога, он обнаруживает профессиональную, личностную и духовную зрелость *[Максимова, 2002, с. 50].*

Триадическое членение мира воплощено в когнитивной схеме взаимодействия полушарий головного мозга человека, правое из которых отражает континуально-целостный (полевой), а

[16] "В любви как процессе происходит такое соединение энергии занятости и отношений личностей, расходование которой ***не обедняет, а обогащает каждую*** и с точки зрения удовлетворения гуманитарных потребностей, и с точки зрения развития гуманитарных способностей, что делает любовь высшей ценностью и высшей гармонией личностей. Только любовь гармонизирует людей и внутренне, и внешне. Любовь есть гармония и наоборот… При большой длительности процесс любви переходит в состояние любви, которое равноценно счастью людей как наилучшему состоянию из возможных, как процветанию в его высшем смысле. Только в любви личности не отчуждаются друг от друга, а присваивают себя и другого. Только состояние любви является идеальным, гармоничным, уравновешенным отношением между людьми, только оно обеспечивает подлинное процветание людей, подлинное их равенство, свободу, братство, справедливость, гуманность. Без любви высшие чувства и ценности, составляющие духовность человека, теряют свою подлинность, оказываются ущербными, неполноценными" – Л.М. Семашко *("Тетрасоциология", 2002, глава 2.10*)

левая – дискретно-аналитической (вещественный) аспекты мира, то есть асимметрия полушарий мозга так или иначе соотносится с асиметрией сознания, а также с асимметрией пространства и времени *[Доброхотова, Брагина, 1993]*. То есть правое полушарие направлено на отражение энергетического, а левое – информационного аспекта Вселенной, связь между которыми в плане генезиса эмоций в контексте информационной теории эмоций прослеживается у П.В. Симонова *[Симонов, 1981, 1987]*. Существует три сферы художественного мышления – конструктивное, изобразительное, декоративное, которые меняют друг друга в процессе эволюции человечества *[Неменский, 1989, с. 108]*.

Триада (греч. – троица) является методом философского дискурса и процессом конструирования философских смыслов. В античности данный метод широко применявшийся в платонизме и неоплатонизме. Представители "среднего платонизма" учили о трех началах "образец – демиург – материя", а также о трех ступенях бытия – "нус (ум) – психе (душа) – космос". В немецкой классической философии (Фихте, Шеллинг, Гегель). У Гегеля триада превращается в универсальную схему развития: тезис (исходный момент); антитезис (переход в противоположность); синтез противоположностей в новом единстве (снятие, отрицание отрицания).

Для нас также важными являются триадные структуры, которые в целом очерчивают ***социально-личностное бытие человека.*** *Инстинкты*: жизни (ассимилятивные процессы), смерти (диссимилятивные процессы), гомеостаза (процессы организменного равновесия). *Ощущения*: реализуются в сфере трех сенсорных модальностей – кинестетичной, аудиальной, визуальной. *Конституция*: астеничная, гиперстеническая, нормастеническая, или, в соответствии с Э. Кречмером, шизотимный, циклотимный, вискозный конституциональные типы человека. *Темперамент* (темпераментальные свойства нервной системы): сила, уравновешенность, подвижность. *Характер* (локус контроля): экстернальный, интернальный, нейтральный (смешанный). *Мотивы*: внутренние, внешние, нейтральные (то есть парадоксальные). *Эмоции*: позитивные, негативные, нейтральные. *Социально-ролевий репертуар* (в соответствии с Э. Берном и К. Роджерсом): роль ребенка, взрослого, отца, или активная, пассивная, амбивалентная роль; также можно говорить о трех известных психосексуальных ролях – мужчины, женщины, ребенка (андрогинная ориентация). *Мышление*: пра-логическое правополушарное, логическое левополушарное, интегральное (или парадоксальное, совмещающее пра-логическое и логическое мышление). *Идеалы*: свободы (стремление к которой реализуется на уровне правых политических сил), равенства (стремление к которому реализуется на уровне левых политических сил) братство как синтез свободы и равенства (сравните с целями Великой французской революции – свобода, равенство, братство). *Ценности:* кристаллизующиеся вокруг сверхценных идей: “Я”, то есть внутреннее, “Не-я”, то есть внешнее, “Мы” как синтез “Я” и “Не-я”. *Мировоззрение*: проистекает из типа детерминации, что дает три мировоззренческих доктрины: атеизм, деизм и теизм (последний моно-, поли- и пантеизм).

Таким образом, "человек, как фрактал Триединого Начала Мироздания, также трехсоставен, и этот принцип проявлен в любом аспекте строения тела, состоящего из трехчленных блоков (плечо-предплечье-кисть, три фаланги пальцев, три части тела…)" *[Задорожников, 2004]*.

У Аристотеля мы имеем три вида благ (или потребностей): *внешние, духовные и телесные [Аристотель, 1984, т. 4, с. 56]*. Кроме того, Аристотель дифференцировал *четыре основные направляющие силы*, на которые можно возложить ответственность за существование вещи или наступление события. Первая – материальная причина, или субстанция, "образующая все вещи", которая выступает абсолютным причинным началом мира и определяет три другие причины.

1. *Действующая причина*, или движущая сила, собирает вещи или служит инструментом осуществления событий. Данная причина соотносима с ***движением***.

2. *Формальная причина*, или форма в событиях, а также различные формы, которые принимают вещи, становясь узнаваемыми. Данная причина соотносима с ***взаимодействием***, поскольку форма вещи есть результат взаимодействия элементов этой вещи, которые благодаря этому формируют систему как целостную сущность, форма которой выступает системным свойством целого.

3. *Финальная причина* или "то, ради чего" происходят события или существуют вещи. Данная причина соотносима со ***связью***, которая связывает вещь с тем, ради чего она существует.

Шопенгауэр рассматривал три аспекта человека: чем человек *владеет*, чем человек *является* (это есть личность в широком понимании) и чем индивид *представляется* в глазах других людей *[Шопенгауэр, 1992]*. Шеллинг учил о триаде – *идеальное, реальное, индифференция*.

Подобным образом, можно обнаружить три фундаментальных модуса человека:

быть (существовать – гносеология),
иметь (владеть – аксиология) и
делать (действовать – праксеология).

Интересно, что основатель теории множеств Г. Кантор в процессе разработки ее исходных положений много размышлял над сочетанием трех ипостасей в Абсолюте как единстве *[см. Казначеев, Спирин, 1991, с. 379]*. К. Поппер полагал, что триадичный ритм является универсальным *[Popper, 1965]*.

Действительно, триадичность является краугольным "фактором" диалектического мышления. Данная диалектическая триадичность не является голословной. Если принять к сведению, что движение как фундаментальный атрибут материи описывается волной, то тройка представляет собой минимальный отрезок цифрового (гармонического) ряда, включающего без остатка три координационные точки волны – точку минимума, точку максимума и точку "нуль функции". Это обстоятельство дает возможность говорить о закономерности всякого развития (ритма) вообще, позволяет утверждать, что все многообразие процессов во Вселенной находится в режиме колебаний, циклическая структура которых, как пишет Г. Розенберг *[Розенберг, 1987],* описывается "законом троек", или законом распределения случайных величин, называемым "расстоянием между максимумами временного ряда", из чего следует, что "закон распределения событий не зависит от характера самого случайного ряда". Интересно, что 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. Картина Айвазовского "*Девятый вал*" при этом оказывается фактически верной: 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 подтвержден исследованиями С. Э. Шноля, который несколько десятилетий проводил замеры процессов самой разной биохимической и физической природы, исследуя колебательные процессы в биологических системах, аспекты теории эволюции, космофизические корреляции биологических и физико-химических процессов. Данные исследования показали высокую вероятность колебательных режимов физических и химических процессов. Исследование колебательных реакций на примере реакции, открытой Б. П. Белоусовым, проведенное под руководством С. Э. Шноля аспирантом А.М. Жаботинским, приобрело широкую известность. Выявлен механизм периодизации явлений природы и космоса и доказано на большом количестве экспериментов (измерений) то, что в мире существует синхронность событий и процессов совершенно различной природы, что объясняется фундаментальной схемой флуктуаций, которые имеют "тонкую структуру", когда, выражаясь словами Платона, у каждого явления в природе, то есть у каждой идеи-формы есть свое время жизни. Показано, что данная синхронность зависит от космологических факторов *[Шноль, 2009]*.

Отметим и то, что пространство материальных взаимодействий является именно трехмерным. "Оказывается, – пишет А. М. Мостепаненко, – что только в трехмерном пространстве возможно решение волнового уравнения в виде сферичной волны. В пятимерном или семимерном воображаемом мире сферические волны неизменно искривляются в процессе их распространения и только в трехмерном пространстве возможна их нормальная передача" *[Мостепаненко, 1974, с. 73]*.

Можно найти и такое соотношение: в триаде "пространство – время – движение" каждый элемент отвечает ряду триад, которые ему подчиняются: три измерения в пространстве; *настоящее, прошедшее и будущее* в рамках времени; *возникновение, уничтожение и взаимное проникновение* в рамках движения. Можно говорить и о триаде: "*действие – противодействие – причинность*" *[Костюченко, 1983, с. 207]*.

Можно говорить и о трех рефлексивных факторах закона перехода количества в качество: *качество, количество и мера*, в которой количество и качество интегрируются *[Кармин, 1981, с. 56–57]*.

А. П. Михайлов подчеркивает, что нередко заблуждения дают ответы на вопросы, ответа на которые наука пока не дала (компенсаторная функция), побуждают к познанию истины (стимулирующая функция) и предвосхищают истину (прогностическая фукнция) *[Михайлов, 1979, с. 15]*.

Если Абсолютное является тождественным только себе, то в этом понимании оно является нечто неопределенным, ибо процесс определения предполагает процедуру соотношения, сравнения предмета определения с чем-то. Однако, если Абсолютное невозможно соотнести ни с чем, то получается, что оно уже определяется, конкретизируется ("овеществляется") посредством свойства быть неопределенным и "несравненным". В этом случае Абсолютное противоречит своему статусу и поэтому, чтобы перестать быть определенным через неопределенность логически "должно" включиться в процесс сравнения с иными предметами и должно при этом быть определяемым, то есть быть подобным одному из предметов мира. При этом Абсолютное "вынуждено" постоянно "обращаться" между двумя своими статусами – неопределенностью и определенностью.

Мы видим, что Абсолютное обнаруживает ***три ипостаси*** – неопределенную, определенную и границу между ними, около которой Абсолютное обращается. При этом Абсолютное можно сравнить со "словом" А. Ф. Лосева (которое полагается между субъектом и объектом познания *[Лосев, 1990]*), а также с сущностью, которая, согласно Ленину, "стоит посередине между бытием и понятием" *[Ленин, ПСС, т. 29, с. 116]*.

Важным является и то, что уровень организации человеческой деятельности обуславливается уровнем отражения и восприятия действительности, которые являются регуляторамы действий как составных элементов деятельности. Такими уровнями психического отражения есть: 1) сенсорно-перцептивный (образ, ощущение, восприятие); 2) представление (образы представления предметов и явлений); 3) вербально-логический (уровень вербально-выслительных процессов).

В. Франкл дифференцирует три экзистенциалы человеческого существования – духовность, свободу и ответственность. Хронобиологи выделяют и три биоритма (эмоциональный, интеллектуальный и физический), которые формируются в соответствии с особенностями движения Луны (имеющей три месяца – аномаличный, драконичный и сидеричный), а также с тремя началами человека, согласно представлений “оккультной анатомии” – физическим телом, посредником, духом.

Все концепции развития жизни можно отнести к трем главным типам: субстратно-вещественные, энергетически-полевые и информационные *[Смирнов, 1990, с. 25]*.

Существенно, что принцип золотого сечения (выражаемый в числах Фибоначчи), являющийся важной основой гармоничной организации реальности, реализуется через триадную процедуру соотношения трех чисел – целого и двух его частей. В физико-химическом аспекте Вселенной также имеем три главных химических элемента – металлы, неметаллы и полуметаллы.

В системе дидактичной многомерной технологии В.Е.Штейберга *[Штейнберг, 2002],* мы можем найти принцип триадности представления (фрактальной полноты) смысловых групп "семантических фракталов", которые реализуют синтетические логико-смысловые многомерные модели знания: триады "объекты мира" (природа, общество, человек), "сферы освоения мира" (наука, искусство, мораль), "базовые виды деятельности" (познание, переживание, оценка).

В целом можно сказать, что рассмотренные триадические схемы соотносятся с обобщающей триадической схемой: *дискретное – Целое – континуальное, или единое – множественное – Целое (А.Ф. Лосев)*, или *внутреннее, граница, внешнее*.

Итак, рассмотренная триадность обнаруживается на всех этажах мироздания. Человек также описывается триадной объяснительной моделью.

С одной стороны, человек реализуется через внутреннее: здесь он един с реальностью, что обнаруживает принцип акказумальнсоти (индетерминизма), когда на фундаментальном квантовом (внутреннем) уровне (уровне микромира) Вселенной она реализуется как единый неделимый комплекс, регулируемом именно непричинным (аккаузальным) несиловым принципом взаимодействия элементов данного комплекса.

С другой, – человек представлен как внешнее, где он противопоставлен миру и существует в плоскости множественности, причинной зависимости, то есть каузальности макромира.

Наконец, человек может пребывает в модусе парадоксального единства внутреннего и внешнего – на их границе, где они соприсутствуют "нераздельно и неслиянно". Это сверх-сознание, "царство свободы", где человек получает доступ как к сфере энергии, эмоций, подсознательного, внутреннего, единого, аккаузального, не-"Я", многозначного, так и к сфере информации, абстрактно-логичного, сознательного, внешнего, множественного, каузального, "Я", однозначного.

Пребывая в сфере эмоций, человеческое существо активизирует подсознательные, иррациональные механизмы психической деятельности, сферу аккаузальности, чуда, где причина и следствие, будущее и прошедшее не дифференцируются.

Пребывая в сфере абстрагирования, человеческое существо активизирует сознательно-рефлексивные, рациональные механизмы, сферу каузальности, обыденности, где причина и следствие, будущее и прошедшее дифференцируются. Соединяя две сферы, человек попадает в "царство свободы", в Абсолют: [17].

Итак, реальность фигурирует в трех онтологических ипостасях – аккуаузальности, каузальности и свободы. Как они событийствуют? Субъект, будучи дискретной сущностью (на уровне макромира) включается в каузальность, которая одновременно, на уровне микромира (квантовой подоплеки Вселенной), предстает как аккаузальная сущность.

В плоскости *аккаузальности* реальность предстает в виде единого нерасчленимого комплекса как данность с бесконечным количеством временных слоев, погруженных друг во друга. Это сфера возможного, виртуального, потенциального. Здесь все свершается "во внутреннем, непроявленном плане" в виде флуктуаций – мгновенных взаимных переходов "сумеречных полусущностей". Здесь реализуется "игра в бисер", между элементами которой обнаруживается импликативные, непричинные связи. Здесь царство переменчивых форм, являющихся одной универсальной голографической формой. Здесь правят алогичность, партиципация (К. Леви-Брюль), метафоричность и метаморфозность, эмоциональность, эмпатийность, ценность, искренность. Это мир переменчивых самотворящихся форм (циклопричинность).

Каузальная плоскость предстает в виде линейных причинно-следственных связей, где правит абстрактно-логический, вербально-дискурсивный, однозначный, манипуляционный порядок. Это сфера действительного, актуального, организующая вербальный тип отражения и освоения действительности, имеющий информационно-множественный, атомарный характер, обнаруживает и созиждет принцип каузальности.

Взаимный переход каузальности и акаузальности спонтанно совершается у человека в виде взаимной трансформации эмоциональности и вербальности, подсознательного и сознательного аспектов психической деятельности.

В общем, любой объект (будь-то человек, или Вселенная) существует одновременно в двух плоскостях – аккаузальной и каузальной. Переход от первой ко второй у человека совершается в виде онто- и филогенетической эволюции от животного, дикаря, ребенка – к взрослому человеку, от эмоциональности к вербальности, от подсознательного, не-"Я" к сознательному, "Я".

На третьем этапе эволюции не-"Я" и "Я" интегрируются, человек обнаруживает (генерирует, проникает в) область сверх-"Я" как единство двух упомянутых моментов. Это царство свободы, область волевого контроля и самоконтроля, сфера Божественного ("Бог содеялся человеком, дабы человеком смог стать богом", – читаем мы у отцов Христианской церкви). Здесь человек становится личностью, идентичной только самой себе и могущей

---

[17] Форма и бесформенное. Вот что такое Абсолют.
Ни формы, ни бесформенного. Вот что такое Абсолют.
Вечное и конечное. Вот что такое Абсолют.
Ни вечного, ни конечного. Вот что такое Абсолют.
Смерть и бессмертие. Вот что такое Абсолют.
Ни смерти, ни бессмертия. Вот что такое Абсолют.
Пусть негативное и позитивное замкнется в тебе
И высечет искру Огня, сгорая в котором,
Ты обретешь слияние с Абсолютом (В. Сидоров, "*Семь дней в Гималаях*").

совершать свободные поступки. Причем, поступки эти предполагают управление как сферой каузальности, так и аккаузальности. Это есть не что иное, как творение, творчество, со-творчество, свершаемое в сфере парадокса, царства свободы, целого, тотальности, Истины, познание которой делает человека свободным. Здесь соединены противоположности, единое и множественное, что обнаруживает сонм достигших статуса Творца со-творцов ("Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел со Отцем Моим на престоле Его" – *Откр., 3, 21*), парадоксальным образом представляющих собой единого Творца: "Не некто на престоле восседает, кто чужд тебе и отдает приказы, а это ты, преображенный духом. Здесь ты такой, каким ты должен быть, когда свершится Путь Преображенья" (В. Сидоров, "*Семь дней в Гималаях*").

Как пишет Н.А. Бердяев в "*Самопознании*" (с. 194–199),

> "для меня творчество человека не есть требование человека и право его, а есть требование Бога от человека и обязанность человека. Бог ждет от человека творческого акта как ответа человека на творческий акт Бога… Свобода человека есть требование Бога от человека, обязанность человека по отношению к Богу… Человек ждет рождения в нем Бога. Бог ждет рождения в Нем человека. На этой глубине должен быть поставлен вопрос о творчестве… Творчество не нуждается в оправдании, оно оправдывает человека, оно есть антроподицея… Творчество для меня не столько оформление в конечном, в творческом продукте, сколько раскрытие бесконечного, полет в бесконечность, не объективация, а трансцендирование. Творческий экстаз (творческий акт есть всегда экс-тасис) есть прорыв в бесконечность… под творческим актом я все время понимаю не создание культурных продуктов, а потрясение и подъем всего человеческого существа, направленного к иной, высшей жизни, к новому бытию… В творческом опыте раскрывается, что "я", субъект, первичнее и выше, чем "не-я", объект. И вместе с тем творчество противоположно эгоцентризму, есть забвение о себе, устремленность к тому, что выше меня. Творческий опыт… это – обращенность к преображению мира, к новому небу и новой земле. Которые должен уготовляет человека. … творческий акт направлен к тому что имеет мировой, общечеловеческий, космический и социальный характер. Творчество менее всего есть поглощенность собой, оно всегда есть выход из себя… Творчество возможно лишь при допущении свободы, не детерминированной бытием, не выводимой из бытия. Свобода вкоренена не в бытии, а в ничто, свобода безосновна, ничем не определяема, находится вне каузальных отношений, которым подчинено бытие и без которых нельзя мыслить бытия… творчество есть творчество из ничто, то есть из свободы… творческий акт человека не может целиком определяться материалом, который дает мир, в нем есть новизна, не детерминированная извне миром".

Данная координация отражена не только в монадологии Лейбница, но и в ведической традиции (в координации "Брахман – Атман"), а также в иных концептуальных построениях, где обнаруживается попытка описать и обосновать царство свободы (Божественный мир), которое есть единство в различии, есть любовь как торжество принципа синергии любящих со-творцов, взаимную координацию которых можно попытаться выразить в идеологических ориентирах масонства и Великой французской революции – свобода, равенство, братство.

Н. Н. Александров (в книге "*Платформа философии. Философия, менталитет, цикличность*"), являющийся, на наш взгляд, одним из наиболее последовательных и адекватных выразителей принципа триадности современности, провел аналогию и установил связь между статической иерархией и динамической трехфахностью, выявив, как он пишет, "один из важнейших общесистемных законов: историческое и логическое, теория и история и т.п. есть одно и то же, взятое в разных ракурсах". В результате у Н. Н. Александрова получилась такая координационная схема:

Рис. Триадная модель реальности Н.Н. Александрова

В заключении представим ***системный аспект феномена триадности***. Прежде всего, можно говорить об универсальном концептуально-общефилософском базисе данного феномена, который включает первую фундаментальную триаду: *СВЯЗЬ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, ДВИЖЕНИЕ*. Каждый элемент данной триады образует свой методологический аспект анализа триадности мира, который как триадная фрактально-голограммная сущность обнаруживает три измерения, которые, в свою очередь, задают иные фрактальные социо-космопланетарные явления:

Универсальный концептуально-общефилософский базис

АКСИОМАТИЧЕСКИЕ ОПЕРАТОРЫ	*СТРУКТУРНО-СИСТЕМНЫЙ АСПЕКТ*	*КАУЗАЛЬНЫЙ (ПРИЧИННЫЙ) АСПЕКТ*	*ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	Морфологическое измерение	Линейно-причинное измерение	Линейное движение
СВЯЗЬ	Реляционное измерение	Целостно-причинное измерение	Спиралевидное движение
ДВИЖЕНИЕ	Функциональное измерение	Цикло-причинное измерение	Циклическое движение

Концептуально-педагогический базис

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	***С В Я З Ь***	***ДВИЖЕНИЕ***
ФОРМЫ ОСВОЕНИЯ МИРА		
Праксеология	***Гносеология***	***Аксиология***
СОЦИАЛЬНЫЕ МОДУСЫ ЧЕЛОВЕКА		
Специалист	***Личность***	***Гражданин***
СОЦИАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА		
Обучение	***Образование***	***Воспитание***

Самоподобная сущность триадных фрактально-голограммных социо-космопланетарные явлений была понятна как древним, так и современным исследователям. Так, Р. Шелдрейк выдвинул теорию, согласно которой все природные системы обладают коллективной памятью, носителем которой являются морфогенетические поля, которые определяют форму, организацию и поведение систем на всех уровнях сложности в биологии, физике, химии, социальной жизни. При этом, что важно, морфогенез (процесс формирования новых форм) осуществляется фрактально-голограммным образом *[Sheldrake, 1981, 2003, 2005].*

Рисунки, иллюстрирующие фрактально-триадную сущность мира, взяты из труда В. Л. Правдивцева [Правдивцев В.Л. Триединство мира и фрактальность сознания. Часть 3, 2011].

О значении триадности говорит и "*Фундаментальная теория ЛМФ*" Г.Б. Аракеляна *[Аракелян, 2011],* которая, по мнению автора, является фундаментальной теорией физического мира, реализующая идею единства формальной математической логики (Л), аксиоматической числовой математики (М) и фундаментальной физики (Ф). Не случайно, символом теории ЛМФ является триадность: шри янтра с вписанными в нее основными элементами теории:

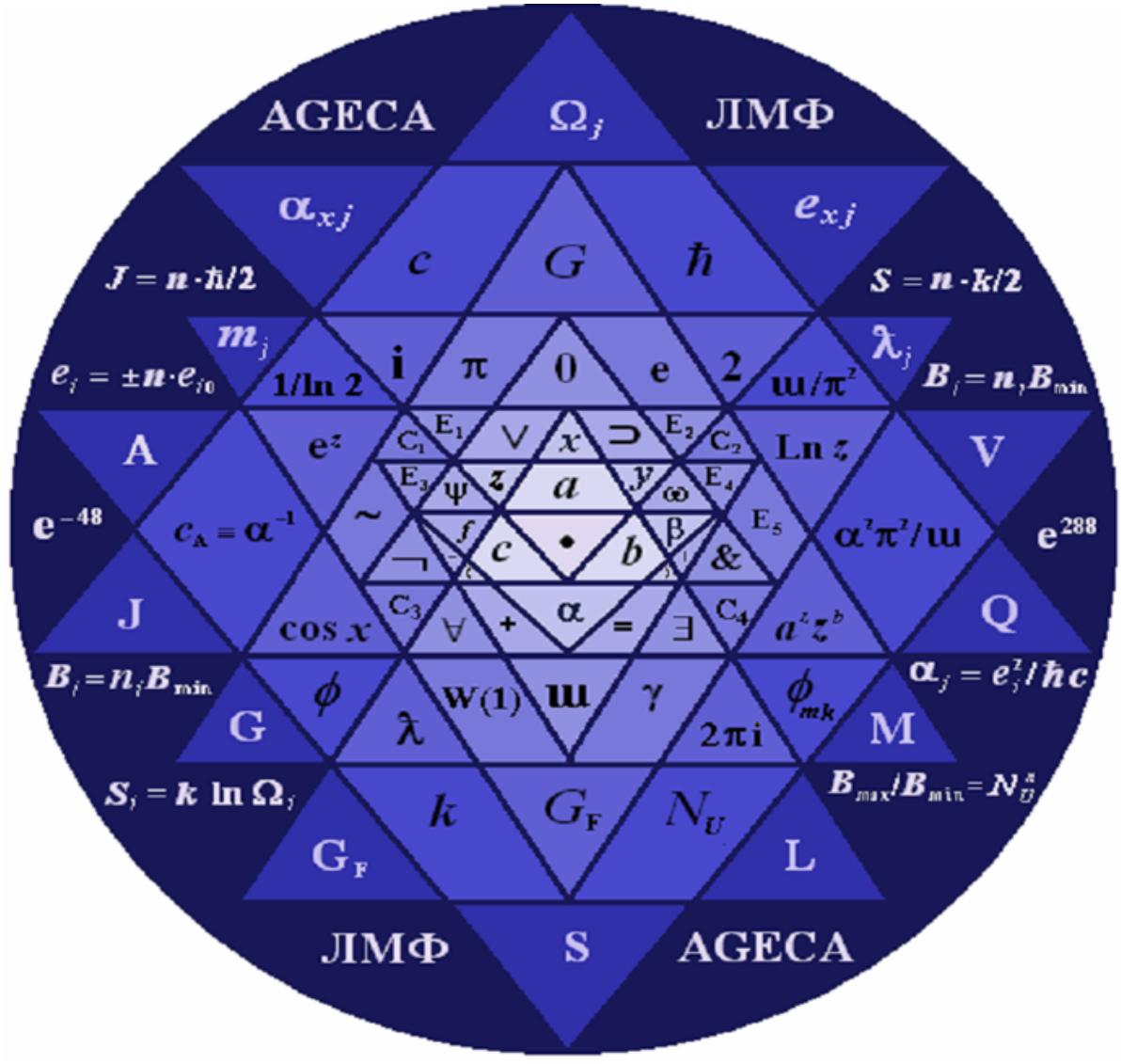


Рис. Г.Б Аракеляна "Символ теории ЛМФ: шри янтра с вписанными в нее основными элементами теории"

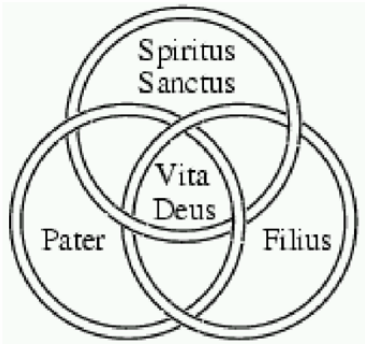


Рис. Разные интерпретации триадности

Триадность проистекает из триадного же членения реальности на *время, движение и пространство,* каждое из которых триадно:

время –

1) прошедшее как потенциальное,
2) будущее как вероятностное и
3) настоящее как актуально-действительное;

движение – реализует

1) динамику,
2) статику и
3) критические момент (состояние) перехода одного в другое;

пространство – обнаруживает

1) внутреннее,
2) внешнее и
3) границу между ними.

Всего налицо шесть фундаментальных элементов сущего.

В целом, ***триадность – двигатель философского поиска***. Не случайно название прошедшей в Дубне философской конференции (1990), выразившей императивы переломного момента в современной истории – "*Наука, философия, религия*" – обнаруживают три подхода к освоению мира – *деятельностный* (наука), *ценностный* (религия) и *гностический* (философия).

При этом в рамках конференции Московская духовная академия провела дискуссию под девизом "Истина как встреча личностей" в противовес дискуссии физиков ("Истина как встреча с природой") и философов ("Истина как встреча с культурой").

На приведенных основания основывается ***педагогика синтеза знаний***, которая, с одной стороны, оперирует ***парадоксальным мышлением***, а с другой, – опирается на ***универсальные матрицы знаний***.

Современную гносеологическую ситуацию можно представить в виде пирамиды, в вершинной области которой размещаются универсальные матрицы знаний. Они в силу ***фрактально-голограммного квантово-эфирного единства мира*** определяют два последующих этажа – области системных и бессистемных знаний и фактов.

Поэтому познание мира (в частности ***в сфере образовательных технологий***) следует начинать со всеобщего – универсальных матриц знаний, постигаемых в сфере философской рефлексии, которая, как известно, оперирует наиболее абстрактными категориями и нацелена на постижение всеобщего, что можно проиллюстрировать размышлениями Н. А. Бердяева, взятыми из его автобиографической книги "*Самопознание*", где мыслитель пишет о своем философском инструментарии, позволяющем "в конкретном узревать смысл и универсальность": "Самые ничтожные явления жизни вызывают во мне интуитивные прозрения универсального характера" *[Бердяев, 1990, с. 84-85, 206]*.

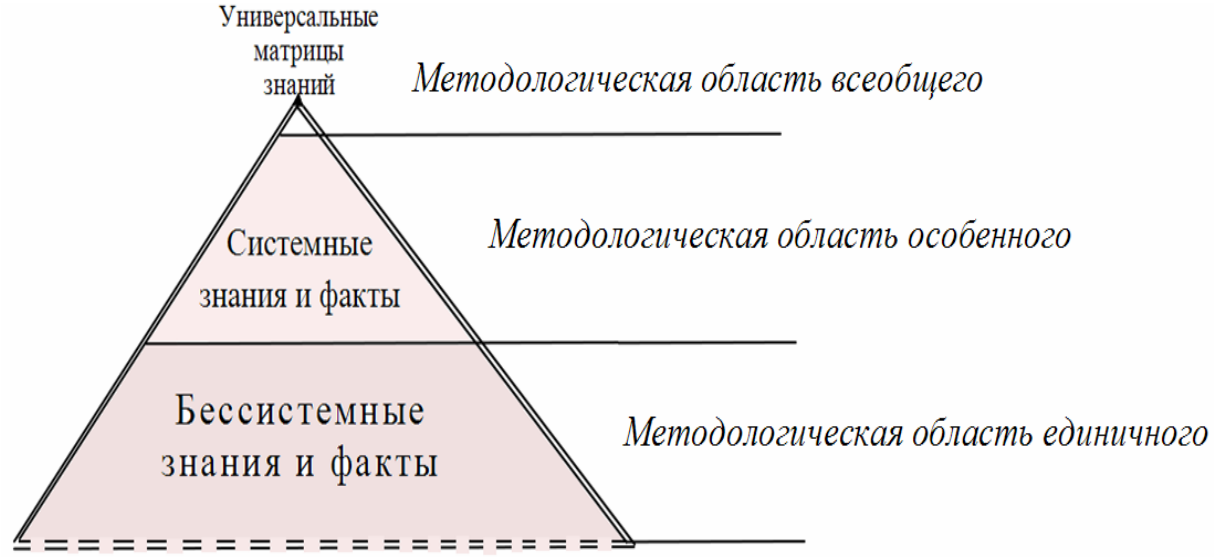


Рис. Пирамида знаний и фактов, синтезированных и накопленных человечеством

Построение универсальных матриц знаний реализуется благодаря упрощению, что отвечает процедуре системного анализа. С универсальными матрицами знаний можно познакомиться в нашей монографии "*Как возможен синтез знаний" (2016 г.): http://eprints.zu.edu.ua/21842/*

"***Третий путь***" в гносеологии, аксиологии и праксиологии выразил Максимилиан Волошин в стихотворении "***Гражданская война***":

Одни восстали из подполий,
Из ссылок, фабрик, рудников,
Отравленные темной волей
И горьким дымом городов.
Другие из рядов военных,
Дворянских разоренных гнезд,
Где проводили на погост
Отцов и братьев убиенных.
В одних доселе не потух
Хмель незапамятных пожаров,
И жив разбойный древний дух
Зарудских, Стенек, Кудеяров.
В других, лишенных всех корней,
Тлетворный дух столицы Невской,
Толстой и Чехов, Достоевский –
Надрыв и смута наших дней.
Одни возносят на плакатах
Свой бред о буржуазном зле,
О светлых пролетариатах,
Мещанском рае на земле.
В других – весь цвет и гниль империй,
Все золото, весь тлен идей,
Прах всех богов и фетишей,
Научных вер и суеверий.

Одни идут освобождать
Москву и вновь ковать стихию,
Другие, разнуздав стихию,
Хотят весь мир пересоздать.
В тех и в других война вдохнула
Гнев, жадность, мрачный хмель разгула,
А вслед героям и вождям
Крадется хищник стаей жадной
Размыкать и продать врагам,
Сгноить ея пшеницы груды,
Ея бесчестить небеса,
Пожрать богатство, сжечь леса
И высосать моря и руды.
И не смолкает грохот битв,
Средь золотых великолепий
Конями вытоптаннных жнитв,
И здесь и там между рядами
Звучит один и тот же глас:
"Кто не за нас – тот против нас
Нет безразличных, правда – с нами".
А я стою один меж них
В ревущем пламени и дыме
И всеми силами своими
Молюсь за тех и за других.

ДОПОЛНЕНИЕ 2. СМЫСЛЫ СЧАСТЬЯ

Личностный аспект счастья

Сущностью личности, необходимым и достаточным условием ее кристаллизации выступает свобода человека от детерминизма – причинной обусловленности мира (Вселенной, бытия в целом).

Человеческая личность свободна как от мира, так и от самого человека, взращенного в этом мире и выступающего его элементом. Психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознавать себя, смотреть на себя со стороны.

Принципиально важно отметить, что такая позиция стороннего наблюдателя, предполагающая способность личности посмотреть со стороны на человека как существа, детерминированного бытием, в котором человек интегрирован, – такая позиция предполагает способность смотреть со стороны на все это целостное бытие, в котором его элементы связаны воедино причинно-следственными связями.

Как видим, конституирующий личность взгляд со стороны предполагает акт дистанцирования личности от бытия, то есть трансцендирование, выход за его пределы.

Данный акт трансценденции кристаллизует личность на основе этой трансцендентной позиции – позиции, позволяющей личности воспариться над бытием, Вселенной, то есть быть вне всяческой реальности.

Отмеченный же процесс, в свою очередь, означает отождествление личности с неким Х – таинственной и парадоксальной ***запредельной*** и свободной от мира сущностью, которую издревле называют Богом (Абсолютом, Творцом).

Итак, главное условие кристаллизации личности как свободной от мира сущности, состоит в трансценденции – выходе за пределы этого мира, что, в свою очередь, предполагает отождествление личности с Абсолютом – свободной от мира Сущности, когда, выражаясь языком ориентальной философской доктрины, Атман (индивидуальная душа) тождественен Брахману – верховной душе Вселенной.

Данный процесс преодоления личностью бытия, выход за его пределы предполагает способность личности смотреть на бытие как на некую единую предельно абстрактную реальность, как на ***целостность***.

Данная способность воспринимать (осознавать и понимать) бытие, Вселенную как целостность предполагает понимание данной целостности как единства всех ее аспектов и элементов, их всеобщей взаимосвязи – связи всего со всем, на основании которой и создается Вселенная как ***Целое, Тотальное, Единое***.

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических и ценностно-поведенческих следствий, одно из которых заключается в необходимости личности владеть парадоксально-диалектическим мышлением, позволяющим осознавать как принцип единства мира, всеобщей связи явлений, так и принцип справедливости и правды ("свободы, равенства, братства").

Именно парадоксально-диалектическое, "нейтральное" мышление дает человеку возможность увидеть ***единство мира*** в контексте интеграции множества как подобных друг другу, так и полярных, исключающих друг друга элементов, соединить воедино которые можно только при помощи нейтрально-парадоксальной гносеологической позиции, которая реализует *дипластию* – присущего только человеческому сознанию психологическому феномену отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга, что в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении, энантиосемии* (двойственность, парадоксальность смыслов), "*операциональной интеграции*" *[Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982],* ***парадоксальном миропонимании***. Интересно, что ***парадоксальность как нейтральный феномен*** выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации.

Таким образом, быть личностью как свободной сущностью предполагает быть Богом, а также владеть парадоксальной способностью ***видеть и претворять единство во всем сущем***, что реализует нейтрально-парадоксальную жизненную, гносеологическую, аксиологическую позиции человека.

Итак, быть счастливым человеком – это, прежде всего, быть личностью со всеми изложенными ниже условиями, предполагающими божественный статус человека плюс способность мыслить парадоксально-нейтральным, диалектическим способом.

Психофизиологический аспект счастья

На уровне психофизиологическом быть счастливым – значит ***испытывать удовольствие (наслаждение)***, выступающее фундаментальной ценностью человека, о чем мы можем узнать у Г. Спенсера, который в своих "*Основаниях нравственности*" отождествил добро с удовольствием, или со счастьем: "Удовольствие, где бы оно ни было, когда бы оно ни было, для какого бы то ни было существа, составляет основной, невыделимый элемент этого понятия (нравственной цели)" *[Спб., 1896, с. 53]*.

Удовольствие же, которые испытывает счастливый человека как личность не должно при этом нарушать принцип единства мира, то есть не должно приводить к разрушению мира и его элементов, поскольку нарушение единства мира приводит к его разрушению.

По причине целостности, единства мира к его разрушению также приводит и разрушение любого его элемента, поскольку в мире все связано со всем, и эта всеобщая связь феноменов нарушается при разрушении любого из этих феноменов, составляющих единый континуум бытия.

Исходя из изложенного выше, мы говорим об удовольствии, которое не есть удовольствие садиста, мучающего свою жертву, не есть удовольствие вандала и некрофила, разрушающего окружающее пространство, а также не есть удовольствие гурмана, наслаждающегося сочной отбивной, коль скоро отбивная готовится из трупа убитого (разрушенного) животного.

Итак, истинное удовольствие, приносящее счастье личности, есть ***радость*** как возвышенное удовольствие, получаемое вне агрессии и разрушения. Следовательно, истинное удовольствие – есть духовное созидающее удовольствие, радость творчества.

Радость можно напрямую связать с ***энергией***, когда состояние радости предполагает генерацию, творение энергии, поскольку при разрушении объектов они, повышая энтропию внутренней среды, утрачивают энергию, выступающую принципом и механизмом целостности и жизненности этих объектов (А.И. Вейник, А.Н. Козырев).

Радость, исключающая какое бы то ни было разрушение, при этом означает недопустимость радующейся личности получать энергию из разрушенных объектов Вселенной.

Следовательно, радость как энергогенерирующее состояние означает творение энергии личностью посредством созидания, противоположного разрушению.

Отметим, что мы связывает радость с энергией – фундаментальной категорией, использующейся как обыденным сознанием, так и философией и наукой как формами общественного сознания, поскольку энергия есть символ активности, жизненности, целостности, способности двигаться, изменяться. Человек уставший, а поэтому испытывающий дефицит энергии, обнаруживает раздражение, злость, агрессию, то есть тягу к разрушению. Исполненный же энергией человек, как правило, испытывает умиротворение, любовь и радость.

Получение личностью энергии посредством ее творения означает ее созидание не из мира (это приводит к его разрушению), а из *Ничто* (эфира, физического вакуума, пустоты, нуля, шуньи и др.) посредством его расщепления на "+" и "–", *Нечто* и *Антинечто* (Г. И. Наан).

Это предполагает, что творение энергии означает, во-первых, умение личности создавать *Ничто*, и, во-вторых, умение расщеплять это *Ничто*, то есть поляризовать физической вакуум, творя при этом мир как единство *Нечто* и *Антинечто* – материи и антиматерии ("мир есть возбужденное состояние физического вакуума").

ДОПОЛНЕНИЕ 3. НОВАЯ ХОЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Холистическая парадигма образования с новых постнеклассических позиций реализует три своих аспекта: *содержание, цели, средства* (отвечая на вопросы: чему учить? как учить? с какой целью учить?), преломленные через три методологических способа их репрезентации (в соответствии с общем, особенном и единичном уровням познания).

1. *Содержание образования* на фундаментальном уровне предполагает описание антропокосмоприродной реальности (попросту, информацию о мире, Вселенной, бытии в целом), в которой человек существует, что, в свою очередь, предполагает способы связи человека и мира (антропный принцип, парадокс *Наблюдателя*), которые реализуют ценностно-мировоззренческий аспект жизнедеятельности человека, и, соответственно, – способы поведения, принятия решений, познания и освоения действительности (характер взаимодействия человека и мира), стиль жизнедеятельности. На конкретно-практическом уровне содержание образования очерчивает профессионально-деятельностную сферу человека.

2. *Цели образования* очерчивают общую антропологическую (стратегическую) цель, которая предполагает вхождение человека в вечность ("приготовление к смерти", по Я.А. Коменскому) и фундаментальный способ существования человека, заключающийся в формировании личности – свободной и уникальной сущности, обладающей самосознанием. Конкретно-практические (тактические) цели жизнедеятельности человека реализуют конкретное содержание его жизнедеятельности согласно стратегической цели формирования личности и вхождения в вечность.

3. *Средства образования* предполагают способы организации социально-педагогической (образовательной) среды, в которой достижима реализация целей образования.

Таким образом, новая парадигма образования очерчивает и реализует три реальности (или среды): *антропокосмоприродную, телеологическую (целевую) и педагогическую*.

Дадим краткое описание этих реальностей.

Содержание образования

Как свидетельствует теория синтеза знаний, которую мы разрабатываем *[Вознюк, 2005–2017],* изучение, постижение, практическое освоение реальности, что выражается в ее описании, предполагает постижение Истины как категории, отражающей принцип адекватного отражения познаваемого предмета, что, в свою очередь, обнаруживает следующие фундаментальные положения.

1. Реальность как умопостигаемая сущность представляет собой органическую целостность, все элементы которой пребывают во всеобщей взаимосвязи друг с другом. Соответственно, реальность как системно-структурная сущность организуется по фрактально-голограммному принципу "все во всем".

2. Отмеченное глубинное единство мира делает понятным существование фундаментальных же фигур (логических аксиом) мышления, являющегося одним из средств человеческого познания. Несмотря на кажущуюся множественность нашего мира, человек живет в целостной Вселенной, поскольку фрагменты содержания его мышления, как правило, согласуются друг с другом и при одних и тех же условиях всегда приводят к одному и тому же результату.

3. Вселенная умозрительным образом строится на методологическом и онтологическом единстве мировых законов для физических, биологических и социальных микро-, макро- и мегасистем (что на уровне теоретического знания воплощается в универсальной парадигме развития, универсальной модели бытия, теории целостности и критических явлений). При этом Вселенная обнаруживает всеобщий характер взаимосвязи между элементами отмеченных

систем, а также универсальный характер трансформации разных видов и форм энергий, вещества, полей и информации (взаимопревращаемость частиц, полей, энергии, информации); дистанционный и резонансно-полевой характер взаимодействия; наличие в природе ментального информационно-полевого вида взаимодействия (А.П. Дубров), утверждающего антропный космологический принцип, который фиксирует целесообразность существования человека во Вселенной, понимание человеческого существа как органической и активной части космоса, что обнаруживает глобальную роль сознания во Вселенной ("ментальный план Вселенной", когда на глубинном уровне "реальности" она состоит из "*фундаментального поля сознания*") и универсальную связь сознания в едином комплексе живой и косной материей, когда мысль выступает основой взаимодействия явлений и предметов на всех структурных уровнях материи, поскольку, как выяснилось, квантовая реальность как фундаментальная подоплека Вселенной играет в сознании и мышлении ключевую роль (И.З. Цехмистро). При этом реализуется способность мысли к универсальной трансформации в любые физические частицы, поля и излучения; дистанционная ментальная связь человека с окружающей средой; интегральный характер мысли как основы *Глобального Сознания* человека на всех структурных уровнях строения материи, способной к универсальной трансформации и взаимодействию с любыми видами, полей, частиц и энергий (А.П. Дубров).

4. Основополагающим принципом существования реальности выступает антропный принцип ее актуализации, который в сфере квантовой физики предстает парадоксом "*Наблюдателя*", согласно которому для актуализации реальности, первоначально пребывающей в непроявленном (волновом) состоянии, требуется некий "*Наблюдатель*", некое сознание, присутствие которое приводит к "схлопыванию волнового пакета" и актуализации всех известных нам феноменов.

5. Бытие (мир, вселенная, реальность, действительность, божественная игра, иллюзия майя и др.) произошло (порождено, создано) посредством расщепления (дихотомического разделения) некой изначальной добытийной сущности (ничто, пустоты, нуля, шуньи, правещества, сингулярного состояния материи, физического вакуума, фундаментальной вакуумной симметрии, нейтрального покойного состояния материи и др.) на две противоположности – "плюс" и "минус" (нечто и антинечто, избыточную и недостаточную сущности, вещество и поле, материю и антиматерию и др.), взаимодействие между которыми, составляющее сущность мира (его бытийную арену), приводит к взаимной аннигиляции (погашению, взаимному уничтожению) двух противоположностей и восстановлению статуса кво – изначальной добытийной сущности.

6. Реальность сотворена (сотворяется) Абсолютом – трансцендентальной миру Сущностью, выступающей "неистощимым парадоксальным таинством" (О.Клеман), Которая, в силу Своей природы, способна открываться человеку в акте познания. Таким образом, порождающий бытие процесс расщепления (посредством возбуждения физического вакуума) на вихреобразные противоположности осуществляется неким Фактором Х (Божественной Волей, Абсолютом, Богом, Высшей Реальностью, Троицей и др.), стремящимся воплотить (породить) Самого Себя в сфере бытия в виде человека, способного осознавать себя (быть личностью) и генерировать *Ничто* – строительный материал бытия – посредством аннигиляции своих противоположностей – правополушарного и левополушарного видов психической активности, соединяя их в самой совершенной активности (деятельности) – медитации (творчестве), выступающей одновременно и парадоксальным мышлением (дипластией) как цели духовных практик.

7. В общенаучном смысле данный процесс реализуется как творческий процесс порождения мира, который интерпретируется современной наукой в виде расщепления некой первичной недифференцируемой сущности (физического вакуума, сингулярного состояния материи, *Ничто* и др.) на два начала – *Нечто* и *Антинечто* (вещества и поля, мира и антимира и др.), с дальнейшим восстановлением *статус-кво*, что достигается посредством взаимной аннигиляции полярных начал (с сохранением всех физических законов). Процесс данного восстановления и составляет бытийную сферу, или континуум реальности, в центре которого, как показали исследования физических параметров нашей Вселенной, находится жизнь и

человек как основная ее форма. Данный процесс примерно в таком же концептуальном ракурсе интерпретируется и в рамках религиозного сознания, которое также понимает происхождение мира как его творение (из *Ничто, пустоты*), что сопровождается разделением недифференцируемого Божественного принципа, отпадением от Божественного, а также кенозисом (умалением) этого Божественного, что может пониматься и как принцип Божественной жертвы (а также Божественной игры). В дальнейшем процесс отпадения нивелируется и Божьи творения возвращаются в Его лоно.

8. В конкретно-научном, единичном измерении данный процесс приобретает множество интерпретаций, одна из которой взята из ориентального мировосприятия: "Древняя индусская мудрость говорит, что человек должен пройти два пути жизни: Путь Выступления и Путь Возврата. На Пути Выступления человек чувствует себя сперва только своей "формой"своим временным телесным бытием, своим обособленным от всего Я находится в своих личных границах, куда заключена часть Единой Жизни, и живет корыстью чисто личной; затем корысть его расширяется, он живет не только собой, но и жизнью своей семьи, свое племени, своего народа, и растет его совесть, то есть стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жаждой "захвата", жаждой "брать" (для себя, для своей семьи, для своего племени, для своего народа), На Пути же Возврата теряются границы его личностного и общественного Я, кончается жажда брать – и все более и более растет столь же повелительная жажда "отдавать" (взятое у природы, у людей, у мира): так сливается сознание, жизнь человека с Единой Жизнью, с Единым Я – начинается духовное существование"; без такого возврата не может быть осуществлено нарушенное равновесие, не может осуществиться справедливость, на которой держатся миры *[Бунин, 1988, с. 15]*. На третьем этапе развития "Человек впервые реально понял, что он житель планеты и может, должен мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государства или их союзов, но и в планетном аспекте" (*В.И. Вернадский)*

9. Симптомом порождения (пробуждения) человеческой личности является осознание человеком самого себя как трансцендентной (божественной) сущности – сущности не от мира сего, сущности, вышедшей за границы бытия, то есть преодолевшей это бытие (реальность), в недрах которой эта сущность была взращена, что означает осуществляемое на крыльях парадоксального мышления слияние (отождествление) личности с Абсолютом, находящимся за пределами бытия и порождающим это последнее.

10. Фундаментальные субстанциональные аспекты реальности – это традиционные формы бытия материи – время, пространство, движение – сущность которых определяет всю триадную онтологическую, гносеологическую, аксиологическую архитектонику реальности: параметры элементарной частицы (спин, заряд, масса), законы диалектики (единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания, переход количества в качество), основополагающие ценностно-мировоззренческие триады (истина-добро-красота, вера-надежда-любовь, свобода-равенство-братство) и др.

11. Три формы материи определяют фундаментальные законы актуализации реальности: *движение* – универсальная (синергетическая, триадная, диалектическая, волновая) парадигма развития; *пространство* – универсальная модель (структура, система) реальности; *время* – теория критических состояний, которая конституирует процесс перехода из одного состояния в другое.

12. Постижение реальности должно ориентироваться на новую постнеклассическую парадигму науки: конец XX начало XXI века знаменуется*трансформацией современной науки как формы общественного сознания от традиционной дискретно-атомарной, субстратно-вещественной к постнеклассической целостной волно-полевой, субстанционально-континуальной ноосферной, резонансной (фрактально-голограммной) парадигме,* допускающей существование такой реальности, которая обладала бы одновременно материальными и психическими свойствами.

Цели образования

Высшей целью, наиболее вершинным достижением человека как представителя *Homosapiens* есть ***свобода***, поскольку вне свободы человек перестает принадлежать к роду людскому и превращается в биоробота (животное). Свобода есть краеугольная категория не только всех форм общественного сознания, но и системоформирующим свойством личности.

Известно, что сущностью личности, необходимым и достаточным условием ее кристаллизации выступает свобода человека от детерминизма – причинной обусловленности мира (Вселенной, бытия в целом).

Человеческая личность свободна как от мира, так и от самого человека, взращенного в этом мире и выступающего его элементом. Психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознавать себя, смотреть на себя со стороны.

Принципиально важно отметить, что такая позиция стороннего наблюдателя, предполагающая способность личности посмотреть со стороны на человека как существа, детерминированного бытием, в котором человек интегрирован, – такая позиция предполагает способность смотреть со стороны на все это целостное бытие, в котором его элементы связаны воедино причинно-следственными связями.

Как видим, конституирующий личность взгляд со стороны предполагает акт дистанцирования личности от бытия, то есть трансцендирование, выход за его пределы.

Данный акт трансценденции кристаллизует личность на основе этой трансцендентной позиции – позиции, позволяющей личности воспариться над бытием, Вселенной, то есть быть вне всяческой реальности.

Отмеченный же процесс, в свою очередь, означает отождествление личности с неким ***X*** – таинственной и парадоксальной ***запредельной*** и свободной от мира сущностью, которую издревле называют Богом (Абсолютом, Творцом).

Итак, главное условие кристаллизации личности как свободной от мира сущности, состоит в трансценденции – выходе за пределы этого мира, что, в свою очередь, предполагает отождествление личности с Абсолютом – свободной от мира Сущности, когда, выражаясь языком ориентальной философской доктрины, Атман (индивидуальная душа) тождественен Брахману – верховной душе Вселенной.

Данный процесс преодоления личностью бытия, выход за его пределы предполагает способность личности смотреть на бытие как на некую единую предельно абстрактную реальность, как на *целостность*.

Данная способность воспринимать (осознавать и понимать) бытие, Вселенную как целостность предполагает понимание данной целостности как единства всех ее аспектов и элементов, их всеобщей взаимосвязи – связи всего со всем, на основании которой и создается Вселенная как ***Целое, Тотальное, Единое***.

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических, ценностно-поведенческих, образовательных следствий, одно из которых заключается в необходимости личности владеть парадоксально-диалектическим мышлением, позволяющим осознавать как принцип единства мира, всеобщей связи явлений, так и принцип справедливости и правды ("свободы, равенства, братства").

Именно парадоксально-диалектическое, "нейтральное" мышление дает человеку возможность увидеть *единство мира* в контексте интеграции множества как подобных друг другу, так и полярных, исключающих друг друга элементов, соединить воедино которые можно только при помощи нейтрально-парадоксальной гносеологической позиции, которая реализует *дипластию* – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, исключающих друг друга, что в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциациативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении, энантиосемии* (двойственность, парадоксальность смыслов), "*операциональной интеграции*", *парадоксальном миропонимании*. Интересно, что *парадоксальность как нейтральный феномен* выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации.

Таким образом, быть личностью как свободной сущностью предполагает быть Богом, а также владеть парадоксальной способностью *видеть и претворять единство во всем сущем*, что реализует нейтрально-парадоксальную жизненную, гносеологическую, аксиологическую позиции человека.

В этом контексте все образовательно-развивающие технологии так или иначе сводятся к модели реальности как нейтральной сущности – *Нуля*, который предстает в двух теологических очертаниях – в виде тактической и стратегической целей любого жизненного (бытийного) явления.

Стратегической целью, реализуемой в плоскости общефилософского смысла, выступает "Конечный Нуль" – Абсолют как трансцендентная сущность, к Которой человек приходит в результате погашения (умирания) своих человеческих дихотомий и кристаллизации парадоксального состояния целостности, в которой достигается динамическое творческое равновесие всех бытийных состояний.

Тактической целью выступает духовно-ментально-психофизиологическое состояние "нуля", "добываемого" человеком посредством разных форм жизненной активности и фиксирующего нейтральную фазу любого жизненного процесса – своеобразные микро нуль-переходы.

Таким образом, конечное (микро нуль-переходы) и бесконечное ("Конечный Нуль"), взятые в их фрактально-голограммном единстве, выступают общим смыслом, целевым принципом, содержанием и механизмом универсального жизненного цикла, постижение которого требует наличия и фрактально-голограммного мышления, которое "находится *между* платоно-аристотелевой строгостью понятий и полным отсутствием формы" *[Аршинов, 2000]*.

Холистическая парадигма образования, которая в психофизиологическом плане базируется на *концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека*, понимает цель его развития в достижении функционального синтеза право- и левополушарных аспектов психики (типов и стратегий мышления), когда такие полярные категории, проистекающие из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, ощущение и мысль, единое и множественное, внешнее и внутреннее… интегрируются, в результате чего формируется психологическая основа для интуитивно-медитативного, эвристического, понимающего, творческого, диалектического, парадоксального отражения и освоения действительности и мышления, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, сплавляются воедино, порождая феномен аутентичного, подлинного и в то же время парадоксального бытия, а человек предстает как гармоничное, духовное, творческое существо, которое благодаря балансу противоположностей несет в себе величайшее напряжение, а поэтому и колоссальную мощь (П. Вайнцвайг).

Парадоксально-медитативное, творческое, диалектическое мышление как одно из краеугольных целей образования, характеризуется дипластией, – присущим только человеку свойством отождествления в одном мыслительном контексте двух вещей, идей, которые исключают друг друга, что актуализирует когнитивные условиях постижения *Истины как единства противоположностей* (С. Б. Церетели).

Это мышление "на грани", соединяющее противоположности и реализующееся как гранично-предельный, целостный, "сумеречный", надситуативный, трансфинитный, интуитивно-просветленный творческий мыслительный акт, способный отражать мир нечетко, целостно, в виде полутонов, творческим образом открывать (генерировать, инициировать) принципиально новое как системное (сверхаддитивное) свойство целого, интегрируя мысль и действие, идею и чувство, внутреннее и внешнее, результатом чего является конструктивное, преобразующее мир знание.

Это циклическое, метаморфозное мышление, поскольку сущностью человека можно полагать процесс преобразования и превращения одного в другое в результате движения и развития как универсальной характеристики Вселенной.

Это также метафорическое, мистическое, "сказочное", аналоговое мышление, которое как целостный сверхаддитивный феномен обнаруживает качества, не свойственные его составляющим (то есть право- и левополушарным аспектам психической деятельности). Именно целостность такого мышления способна преодолеть дух логоцентризма, осуществить прорыв к более совершенным формам философского дискурса, что предполагает замену классического научного языка асимметричных оппозиций синтетическим языком субъект-субъектного единства, то есть *языком симметричных оппозиций*(Ж. Деррида), – таких

оппозиций, в которых левая и правая категории предстают гносеологически и методологически равноправными, равноценными, равновесными, равномощными, изоморфными сущностями, составляющими целое.

Средства образования

Изучение парадоксальных феноменов человека и Вселенной, которые долгое время игнорировались наукой как формой общественного сознания, а также системой психолого-педагогических наук, позволяет построить вычленить основное содержание холистической парадигмы образования (таблица 1).

Универсальная парадигма развития конституирует классический трехфазный диалектический сценарий развития всего и вся: (1) "тезис – (2) антитезис – (3) синтез". Третий этап развития любого предмета и выступает высшей, предельной целью (смыслом) этого развития. Данная методология позволяет легко вычленять цели, а также очерчивать универсальный механизм их достижения, заключающийся в ***синтезе противоположностей***, ибо третьей стадией развития всегда выступает синтез противоположных друг по отношению к другу первой и второй стадий.

В данном контексте становится понятным сентенция С.Б. Церетели об Истине как "единстве противоположностей", а также проясняется смысл фундаментального свойства мышления человека – *дипластии* как способности соединения противоположностей, то есть способности воспринимать абсурд, интегрируя в одной логической плоскости несовместимые понятия, вещи, отношения.

Приведем несколько примеров. Определим ***цель и смысл деятельности человека***. Для этого следует рассмотреть 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 – принципиально новый продукт).

Приведем второй пример. Определим ***цель и смысл жизни человека***. Для этого следует представить три этапа жизни:

(1) рождение –
(2) расцвет и стабилизация –
(3) умирание.

Как видим, умирание повторяет рождение, но на более высоком уровне развития, который реализует переход человека в иное качество. С этой позиции жизнь человека может пониматься как приуготовление к смерти (Я.А. Коменский). С другой стороны, умирание есть синтез двух предыдущих этапов, поэтому в посмертии, как показали феномены людей, побывавших в состоянии клинической смерти и возвратившихся к жизни (о чем в своих книгах пишут Р. Моуди и др. авторы) высшие ценности жизни не исчезают: люди, возвратившиеся к жизни, начинают, как правило, познавать мир, интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Кроме того эти люди начинают верить в Бога (если были атеистами), перестают быть религиозными фанатиками (если были таковыми до клинической смерти), начинают ценить жизнь, любить окружающий мир, быть исполненными высшими жизнеутверждающими ценностями, понимать всеобщую связь всего со всем, осознавать, что каждый поступок человека имеет "симметричные" последствия, вытекающие из моральных особенностей этого поступка.

Таблица 1

Основное содержание холистической парадигмы образования

Полушария головного мозга	***Процесс изменения человека***	***Типы педагогик***	***Полученные феномены***	***Объект изменения***	***МЕТОДЫ***
ПРАВОЕ	Развитие	Актуализационная педагогика	Обнаруженные (актуализированные) и развитые таланты	**Талант**: актуализируются "дремлющие" потенциальные ресурсы одаренности (задатки), содержащиеся в человеке в скрытом, непроявленном виде и проявляющиеся в форме скрытых навыков, автоматизмов, иногда спонтанно "высвобождающихся" в процессе жизнедеятельности.	Создание актуализационной социально-педагогической среды (в том числе на основе синергетического принципа "талант- синтез талантов", а также жизненных фактов), в которой бы актуализировались потенциальные ресурсы человека, а также их программирование при помощи обучающей сказки
		Резонансная педагогика. педагогическая синергетика	Таланты, актуализированные в результате резонансов		
		Педагогика жизненных фактов, педагогика обучающей сказки	Аттитюды, психологические установки, ценности		
ЛЕВОЕ	Формирование	Формирующая (традиционная) педагогика	Знания, умения, навыки, компетентности	**Интеллект**: Получают дальнейшие социально-практические проекции актуализированные (открытые) задатки (навыки), а также формируются на основе "дремлющих" потенциальных задатков навыки и автоматизмы, что осуществляется при помощи обучающего процесса (знания – умения – навыки) в результате чего вскрытые и развитые навыки осознаются и становятся элементами знаний.	Создание обучающей информационно насыщенной социально-педагогической среды, в которой бы в сфере сензитивных фаз из скрытых задатков формировались бы соответствующие умения и навыки а также кристаллизовались бы знания, в том числе при помощи метаморфоз и использования всех стратегий движения мысли (традукция, индукция/дедукция, инсайт)
		Ретро-, хроноревер-сионная педагогика	Возможность будущего влиять на настоящее, а также возможность восстанавливать прошлые ЗУНы		
		Метаморфозная, логико-эвристическая педагогика	Убеждения как акты рационализации, мировоззрение		
ПОЛУ-ШАРНЫЙ СИНТЕЗ	Преображение	Бифуркационно-шоковая педагогика	Феномен чудо-счетчиков, полиглотов	**Творчество**: инициируются принципиально новые качества (знания, умения и навыки) через создание бифуркационной взрывной фазы, что обнаруживает такие феномены, как чудо-счетчики и полиглоты.	"Метод взрыва", глубокое гипнотическое погружение (регресс) в состояние "базальной гениальности", технологии креативной педагогики, парадоксы
		Креативная педагогика	Принципиально новые идеальные и материальные продукты		
		Педагогическая парадоксология, гипно-суггесто педагогика	Качества, полученные в результате гипнотического транса, парадокса		

Холистическая парадигма образования и развития человека в единстве трех своих аспектов (*девяти педагогик*) является методологической основой для *комплексного учения о человеке*в единстве его психофизиологического, этико-аксиологического, когнитивно-мировоззренческого, социально-политического, культурно-исторического, социоприродного,

космопланетарного измерений.

Следовательно, холистическая парадигма строится на междисциплинарных исследованиях и синтезирует отмеченные измерения человеческого бытия, а в ее границах интегрируются обучение и воспитание, наука и мировоззрение, моральное и фактологическое, действительное и разумное.

Особенно важно отметить, что холистическая парадигма образования, опираясь на *феномен трансцендентальностикак главное условие и цель формирования личности*, рассматривает человека в качестве актуализатора (творца) социо-космопланетарной реальности (см. систему *Симорон*). При этом формирование личности (свободной, идентичной только самой себе сущности) требует развития трансцендентной позиции человека, обнаруживающей его способность к предельному уровню абстрагирования – восхождению к наиболее абстрактному конструкту – Абсолюту – всеобщей категории, которую выработало человечество и в котором зиждется высший смысл бытия: "*человек живет, думает и действует лишь в реляции к Абсолютному, лишь имея в виду Абсолютное; это существенное предположение Абсолютного, без которого нет человека и, в сущности, нет ничего, можно назвать "религиозным актом", присущим любому "Я", любому сознанию, любому духу*" (Б.П. Вышеславцев).

Для достижения этого целесообразным представляется развитие творческого, парадоксального, метаморфозного мышления и стиля деятельности, что предполагает определенные психолого-педагогические выводы, один из которых гласит: высшая форма развития человека реализуется в его способности к парадоксально-диалектическому, нечеткому, "сумеречному", многозначному, медитативному способу постижения окружающего мира.

Выводы. Образовательная проекция всеобщего смысла существования человека, реализующаяся в Абсолюте, предполагает, что целью образования, а также основной функцией школы как социального института есть процесс "приведения ребенка к Богу", концептуализацию и технологизацию которого должна обеспечить система психолого-педагогических наук, обогащенная междисциплинарными исследованиями, а поэтому значительно расширяющая как предмет, так и методологию своих исследований. При этом коренным образом меняется одна из современных целей образования (формирование у учащихся материалистического мировоззрения, отвечающего *классической научной парадигме*), которая теперь должна ориентироваться на формирование у учащихся диалектико-мистического, творческого мировоззрения, отвечающего *постнекласической научной парадигме*.

ДОПОЛНЕНИЕ 4. СИНТЕЗ ЗНАНИЙ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Ключевой феномен, позволяющий отразить сущность западной цивилизации – множественность; имя ей "легион", который утверждается в таких современных реалиях, как ***дискретность и биполярность мышления; клиповость и фрагментарность восприятия; профилизация и специализация образования; поляризация и множественность мнений; парадоксальность и абсурдность происходящего***…

Несмотря на активное продвижение глобалистской парадигмы ***нового мирового порядка***, призванного объединить под единым флагом народы и нации, человечество мучительно "рассыпается" под грузом антагонизмов во всех сферах общественного бытия и общественного сознания, входящего в заключительную фазу своего развития, сопровождающегося системным кризисом.

Данный кризис обостряет и углубляет "космическую вражду", охватывающую все проявления жизни *[Шпенглер, 1993]* и проистекающую из множественного строя современной жизни, который более всего характерен для новейшего времени человеческой истории: "...с тех пор, как в людях исчезло непосредственное доверие к бытию, которое в былые времена было прямым следствием того, что человек от рождения включался в окружающий его целостный миропорядок... проникнутый духом религии и определенным образом устремленный к истине... с тех пор... как рухнуло это целостное мироощущение и возникло современное общество, наше отношение к людям и вещам бесконечно усложнилось, все стало проблематичным и недостоверным, так что поиски истины грозят обернуться отчаянием отказа от нее" *[Манн, 1960, т. 5, с. 163]*.

Глобализационная установка современных элит в своем стремлении привести мир к новому мировому порядку – социально-экономической, духовно-идеологической, психолого-поведенческой тотальности – использует деструктивный инструмент – ***управляемый хаос***. Последний как дискретно-множественная сущность проистекает из ***дискретно-однозначного языка современной науки***, воплощенного в универсальном техническом средстве – компьютере, который функционирует на основе дискретно-однозначных же программных алгоритмов.

Отмеченный процесс выражает кризис классической гносеологической парадигмы, предопределяющей тенденцию развития науки в направлении экспонентного роста и репликации фактов и расширения сферы научных исследований. Соответственно, наблюдается чрезвычайно быстрый процесс разработки новых технологий, что составляет значительную проблему для профессионального образования, которое не может адекватно реагировать на этот феномен, поскольку образовательной отрасли все труднее угнаться за новыми фактами и знаниями, с которыми сталкиваются студенты на протяжении пяти-шестилетнего периода обучения, что создает проблему "***полураспада компетенции специалиста***".

Это, в свою очередь, обнаруживает уникальную социальную ситуацию: человечество еще никогда не обладало таким несметным объемом информации и колоссальным количеством фактов, однако оно еще никогда не находилось столь далеко от понимания своей сущности, познание которой оказалось раздробленным во множестве научных дисциплин.

Придем некоторые ***наиболее емкие тезисы***, раскрывающие суть рассматриваемого процесса.

Р.Чалдини: Современный мир сотрясается информационным бумом, который сейчас определяют как "информационный потоп", вызываемый, в том числе, многократной репродукцией и повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний. В первый раз в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей *[Чалдини, 1999, с. 248]*.

Э Шредингер: "мы унаследовали от наших предков острое стремление к цельному, всеобъемлящему знанию. Но расширение и углубление разнообразных отраслей знания в течение последних ста с лишим лет поставило нас перед странной дилеммой. С одной стороны мы чувствуем, что только теперь начинаем приобретать надежный материал для того, чтобы свести в единое целое все до сих пор известное, а в другой стороны, становится почти невозможным для одного ума полностью овладеть более чем одной небольшой специальной частью науки" *[Шредингер, 1947, с. 70, 123]*.

О. Бальзак: "Наука едина, а вы расчленили ее!"

Р. Акофф: "…цивилизация достигла необычайных высот в искусстве расчленения целого на части, а именно в разложении на мельчайшие компоненты. Мы изрядно преуспели в этом искусстве, преуспели настолько, что нередко забываем собрать разъятые части в то единое целое, которое они некогда составляли…".

И. Пригожин. "Нужно перестать поступать так, будто природа делится на дисциплины, как программа в университетах" *[Пригожин, Стенгерс, 1986, с. 11].*

Бернард Шоу: "любая профессия является заговором против непосвященных".

Р. Фейнман: современная наука, разделенная многочисленными границами и предрассудками, является "сплошным надувательством".

А. А. Потебня: "наука раздробляет мир, чтобы сызнова сложить его в стройную систему понятий, но эта цель удаляется по мере приближения к ней, система рушится от всякого не вошедшего в нее факта, а число фактов не может быть исчерпанным" *[Потебня, 1989],* когда даже многих тысяч фактов не хватит для того, чтобы полностью обосновать теорию, но достаточно лишь одного факта, чтобы ее опровергнуть.

А.И. Фурсов: ныне существуют около 75 тысяч научных дисциплин.

С. К. Абачиев: "только в естествознании с его отраслями (физикой, химией и биологией) порядка 6 тысяч частных дисциплин от физики элементарных частиц до космологии, от молекулярной генетики до физиологии мозга и экологии и т. п. В нём десятки тысяч теоретических концепций, из которых едва ли не половина – гипотезы. (И это естественно: закрыв один комплекс проблем, научные теории тут же ставят новые открытые проблемы.) В нём несметное количество и многообразие частных научных результатов. (И это тоже естественно: даже в физике, не говоря о биологии, многие сотни частных дисциплин находятся в фазе эмпирико-аналитической зрелости своих знаний.) Прибавим сюда обществоведческую отрасль науки – существенно более молодую и существенно менее зрелую в научном отношении. Прибавим сюда математику как самостоятельную и чрезвычайно сложную отрасль современных научных знаний со своими десятками областей и сотнями частных дисциплин" *[Абачиев, 2013]*

Д. О. Гранин: "специалист стремится познать все больше о все меньшем, пока не будет знать все ни о чем: философ же узнает все меньше о все большем, пока не будет знать ничего обо всем".

Бернард Шоу: "Если в поисках истины исследователь будет все более дробить изучаемое явление, то он рискует узнать все… ни о чем" *[ПСС, 1980, т. 6, с. 117].*

С. И. Сухонос: "Современная наука организована, как подводная лодка с наглухо задраенными переборками. Если в одном отсеке психологи изучают поведение человека, то их знания и обобщения не "просачиваются" в другие отсеки, где другие ученые изучают климат" ("*Природа пошла в разнос*", *2009*).

К. Ниши: "Чрезмерная специализация в современной медицине является настоящим посягательством на достоинство человека, ибо она так скрупулезно делит и позразделяет человека на части, что в этих фрагментах уже не остается ничего, что в состоянии воспроизвести реальную картину человеческого существа такой, какой она является на самом деле" *[Гогулан, 1996].*

Карл Ротшух: с ростом числа физиологов количество научных журналов возросло до такой степени, что "физиология перестала быть единым предметом для преподавания, что фактически равноценно концу этой дисциплины как области научного поиска с четкими границами" ("*История физиологии*", *1973*).

Морис Клайн: "В наши дни математика отделилась от естествознания... Ныне математика и естественные науки идут разными путями. Новые математические понятия вводятся без всякой попытки найти им приложения. Более того, математики и представители естественных наук перестали понимать друг друга, и нас вряд ли может утешить то, что вследствие чрезмерной специализации даже сами математики уже не понимают друг друга" ("*Математика. Утрата определенности*", *1984*).

А.Н.Уайтхед: специализация приводит ко все более усиливающейся профессионализации, "к целибату интеллекта, который отказывается от созерцания всей совокупности фактов" *[Уайтхед, 1990, с. 259].*

В. Чалидзе: "продолжение информационного бума рано или поздно должно привести цивилизацию к отказу от обычая цитировать всех предшественников. Придется разделить познание и историю познания" *[Чалидзе, 1991, с. 6].*

В. И. Вернадский: дифференциация научного знания, которая идет непрерывно на протяжении последних двух-трех веков, способствовала снижению значения целостного миропонимания, которое было присущим, например, древним грекам. Это привело к тому, что "…рост научного знания в XX веке быстро стирает грани между отдельными науками. Мы всё более специализируемся *не по наукам, а по проблемам" ("Философские мысли натуралиста"*, *"Труды по общей истории науки").*

*О. Л. Кузнецов, П. Г. Кузнецов, Б. Е. Большаков: "Мир Един. Однако это единство разорвано на "куски" "вавилонской башней" профессиональных языков***.** Понятия различных предметных областей не связаны между собой, что и порождает в индивидуальном и массовом сознании *непонимание* действительных связей реального мира. Разрыв этих связей приводит к отчуждению людей от Природы, создает иллюзию независимости, *фантомный мир ложных ценностей*, интересов и целей. Они не сближают людей, а, наоборот, разобщают. Усиливают профессиональное непонимание действительных проблем, вынуждают допускать просчеты и грубые ошибки, что и приводит в итоге к системному кризису" *[Кузнецов О.Л., П.Г., Большаков, 2001].*

Научно-философская теория синтеза знаний, разработка которой, как показывает изложенное выше, оказывается жизненно необходимой, призвана привести к единому теоретическому знаменателю все множество фактов и знаний о Вселенной, ибо "Если жизнь – это единый процесс для всей Вселенной, то должен быть и единый закон развития этого процесса, единые универсальные правила поведения, универсальные законы этики и моральные принципы…" (Н.В. Петров), единые постулаты социокосмоприродного мироустройства, единые принципы кристаллизации знаний.

Теория синтеза знаний фокусируется, ***во-первых***, на интеграции всех и всяческих знаний, что позволит преодолеть информационный потоп и "осушить океан бессвязных сведений о мире – свести их к сухому фрактально-голографическому остатку".

Во-вторых, данная теория направлена на нахождение неких системных информационно-смысловых алгоритмов организации реальности, неких универсальных матриц знаний, позволяющих унифицировать вырабатываемую человеческом информацию с целью значительного повышения эффективности образовательного процесса, который должен ориентироваться на формирование личности – свободной творческой сущности, способной постигать и осваивать Вселенную как в целом, так и во множественности ее элементов.

В-третьих, все это позволит привести человечество к новому – гармоничному – миропорядку, организованному не на основе закабаления человека посредством превращения его в примитивное бездумное существо, а на основе осуществления такого социального мироустройства высокоинтеллектуальных мудрых духовных существ, в котором процветание и свободное развитие каждого будет соответствовать процветанию и свободному развитию всех.

Концептуализация теории синтеза знаний, призванная системным образом универсализировать, а поэтому ***упростить*** структуру и содержание современных знаний, совершается при помощи ***теории систем***. Как писал Ю. А. Черняк, системный анализ – "это средство борьбы со сложностью, средство поиска простого в сложном" *[Черняк, 1975, с. 51].* При этом, как отмечает У. Эшби, "теория систем должна строиться на методе упрощения и, в сущности, быть наукой упрощения... в будущем теоретик систем должен стать экспертом по упрощению" *[Эшби, 1966, с. 177; см. также: Хале, 1965]*, когда "одной из главных целей теоретического исследования – это найти точку зрения, с которой предмет представляется наиболее простым" (Дж.У. Гиббс), ибо "когда человек не понимает проблему, он пишет много формул, а когда наконец поймет в чем дело, остается в лучшем случае две формулы" (А. Пуанкаре). Таким образом, "истина может быть только единственной и простой; ошибка же может иметь тысячу видов" (Я.А. Коменский).

Отмеченный подход полностью согласовывается с представлениями ориентальных мистических учений: как писал Шри Ауробиндо, "если бы не было скрытой тождественности, этого тотального единства, которое лежит в основе всего сущего, мы были бы не способны владеть хотя бы каким-то знанием о мире и о существах".

Данный вывод реализуется в механике, когда три закона Ньютона (из которых выводились все факты классической механики) были впоследствии сведены к одному – *принципу наименьшего усилия*. В геометрической оптике законы распространения, отражения и преломления света были редуцированны к принципу наикратчайшего пути Ферма. Количество уравнений Максвелла, которые охватывали все факты электродинамики, сначала равнялась

двадцати четырем; Герц и Хевисайд свели их к четырем, а теория относительности – к одному. Потому идеальная динамическая теория должна быть унифицированной, когда все частичные закономерности должны выводиться из одного центрального принципа, который реализует принцип природосообразности, поскольку, как считал И. Бернулли, природа всегда действует самым простым образом.

Нечто подобное мы наблюдаем в экономике, где система товарного обмена также развивалась в направлении централизации, когда, в конце концов, выделился универсальный товар – деньги. Нервная система также эволюционировала в направлении централизации (от диффузной к центральной).

В целом можно сказать, что наука как форма общественного сознания двигается в направлении формулировки теоретических обобщений. Как пишет Г.И. Наан, природа являет собой неразрывное целое, но познать ее мы можем только по частям, разделяя ее на отдельные сущности. На пути познания такие “несомненно разные” сущности шаг за шагом совмещаются (масса с энергией, пространство со временем, а еще раньше, оптические, электрические и магнитные явления и т. п.). Может вещество и пространство-время являются разными проекциями единой более фундаментальной сущности. И это – всего лишь перефразировка Гете: "у природы все едино, в ней нет ни ядра, ни скорлупы".

Перейдем к процедуре ***системного упрощения, что позволяет построить матрицы знаний***.

"***Закон системных перестроек***" (являющийся, как полагает Ю.А.Урманцев, системной универсалией и обнаруживающий семь возможных фундаментальных типов систем) гласит, что любой объект как системная сущность перестраивается (превращается) семью способами: путем изменения *количества, качества, отношений* между элементами или одним из возможных соединений этих признаков; если представленные признаки обозначить как: *А (отношение), В (количество), С (качество),* тогда получим четыре дополнительных соединения: АВ, АС, ВС, АВС. Следовательно, всего имеется семь способов формирования систем: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС *[Урманцев, 1978, с. 21]*.

В графическом виде данная процедура принимает такой вид.

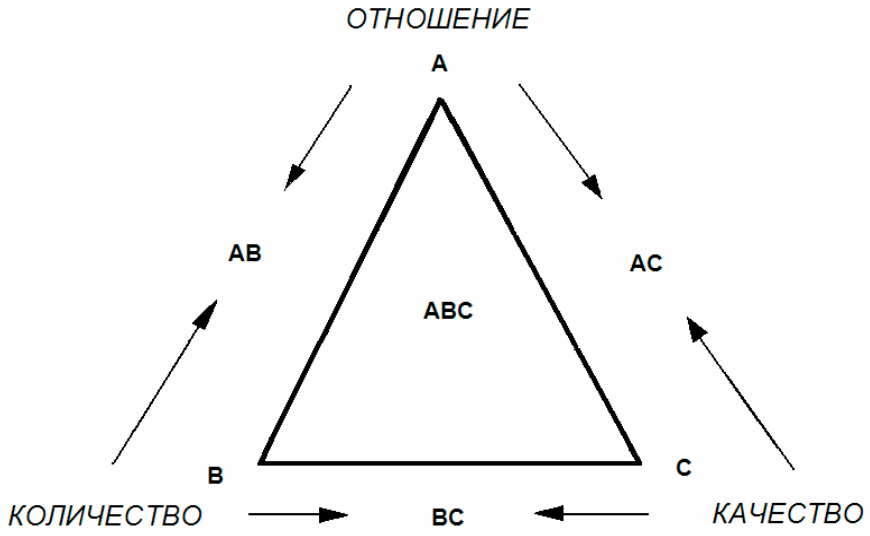


Рис. Принцип системной репрезентации реальности Ю.А. Урманцева

Приведенная модель реальности выступает универсальной системно-функциональной канвой, по которой "вышивает" природа, постигаемая нами на основе наиболее фундаментальных категорий, выработанных (открытых) человечеством – ***материи, физического вакуума (ФВ), времени, пространства, движения, вещества, поля***.

На основе этих категорий можно построить ***модель физической реальности***.

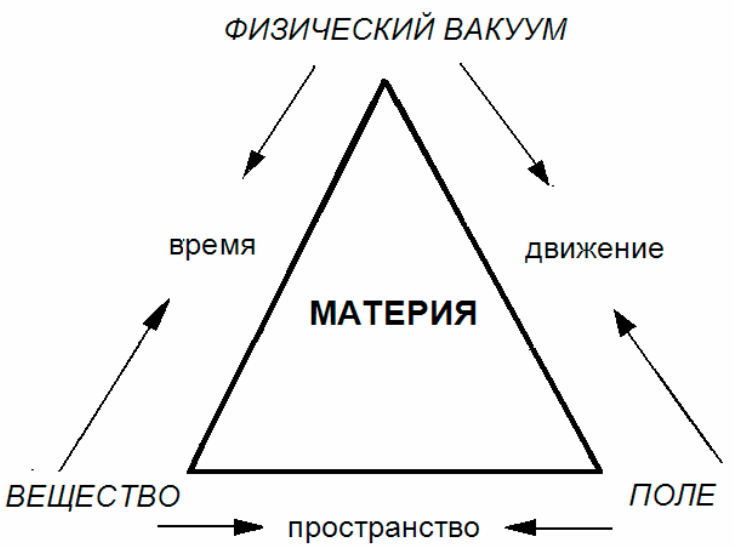


Рис. Модель физической реальности

Эта модель демонстрирует основные функционально-логические принципы организации реальности и мышления.

Во-первых, принцип ***отношения*** (физический вакуум, который перманентно продуцирует пары виртуальных частиц, вступающих в отношения – взаимодействие), принцип ***количества*** (вещество как дискретно-структурная сущность выступает количественным феноменом), принцип ***качества*** (поле как результат взаимодействия, приводящего к качественным изменениям, выступает качественным феноменом).

Во-вторых, принцип ***порождения/генезиса***: физический вакуум порождает реальность (материю) посредством расщепления на две противоположности – вещество (имеющее массу покоя и структуру) и поле (не имеющее массы покоя и структуры). Данный вывод базируется на естественнонаучном положении, согласно которому сущностью Вселенной выступает ***физический вакуум*** (*эфир* древних философов, *Ничто*, *Нирвана*, *Пустота, Шунья* и другие категории религиозно-философских доктрин), который, будучи *Ничто*, являясь единством полярных проявлений материи, порождает мир – "возбужденное состояние физического вакуума". Как считает Г. И. Наан, рождение Вселенной является процессом расщепления “*Ничто*” на “*Нечто*” и “*Антинечто*” (избыточную и дефицитную сущности, “плюс” и “минус”), что приводит к актуализации всех известных физических феноменов. При этом общая энтропия Вселенной остается постоянной и нулевой (С. Ллойд).

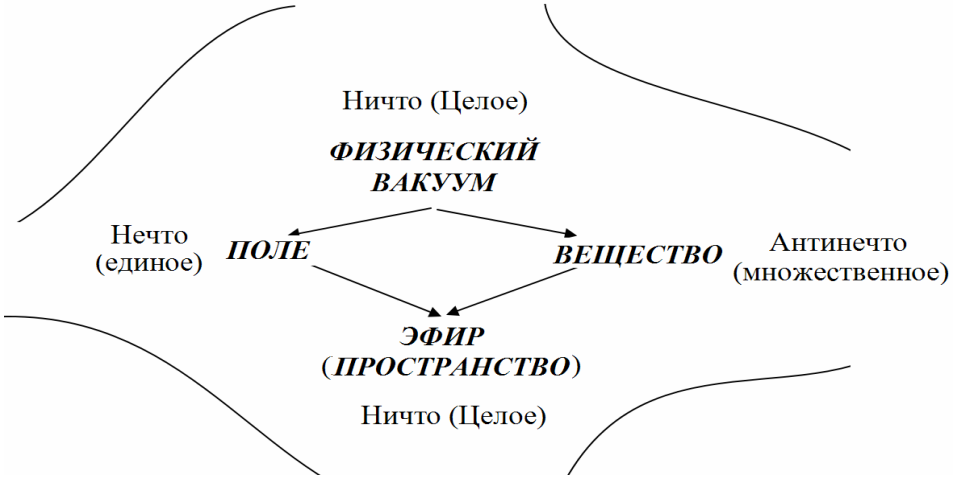


Рис. Диалектическая модель реальности

В-третьих, принцип ***соотношения/суперпозиции/взаимодействия***:

время порождается при суперпозиции (наложения) вещества и физического вакуума, который порождает/уничтожает виртуальные (вещественные) частицы, то есть выражает феномен времени;

пространство порождается при суперпозиции вещества и поля, которые в совокупности выражают принцип протяженности;

движение порождается при суперпозиции поля и физического вакуума, поскольку в движении участвуют вещественные частицы (присущие ФВ), а также поле как движение в чистом виде, поскольку оно не имеет массы покоя.

В-четвертых, логические принципы ***контрарности*** (противоположности), ***противоречивости*** и ***подчинения,*** которые реализуются в ***логическом квадрате,*** выступающем одной из основных логических структур классической логики и воплощающем мнемонический прием для запоминания отношений между четырьмя суждениями аристотелевской логики:

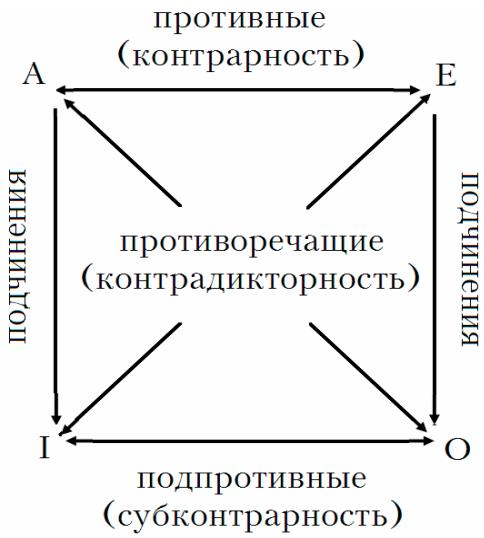


Рис. Логический квадрат

Буквы **A, E, I, O** символизируют соответственно общеутвердительное, общеотрицательное, частноутвердительное, частноотрицательное суждения. Соотношения в системе логического квадрата (*подчинения, контрадикторности, контрарности, субконтрарности*, которые устанавливаются между четырьмя типами суждений) представлены в формально-логическом (то есть статическом, однозначном) виде и отражают мир, который остановился (дискретно-линейный аспект мира).

A и **E** – отношение контрадикторности: A – "*Любой человек справедлив*". E – "*Никакой человек не является справедливым*". Относятся к целостности. Они оба ошибочные, или одно из них истинное.

AO и **IE** – одно ошибочное, а второе истинное. Истинное утверждение: "*Любой человек является животным*". Ошибочное утверждение: "*Некоторый человек не является животным*". Таким образом, если ошибочное "*Любой человек является камнем*", то истинное "*Некоторый человек не является камнем*"

Утверждения **IO** могут быть одновременно истинными, но никогда ошибочными: "*Некоторый человек справедлив*". "*Некоторый человек не является справедливым*".

AI, **EO** – отношения подчинение. "*Любой человек является животным*" – отсюда проистекает: "*Некоторый человек является животным*".

Важно отметить, что *противоположные* (контрарные) понятия – это несовместимые понятия, между которыми возможно нечто третье, срединное (например, черный и белый цвета, между которыми находится цветовая гамма). Так, между мужчиной и женщиной возможны переходные логико-онтологические сущности – ребенок (не являющийся ни мужчиной, ни женщиной), лица нетрадиционной сексуальной ориентации и др.

Противоречивые (контрадикторные) понятия, например, "***белый – небелый***" (*то есть любой цвет кроме белого и черного*) – это несовместимые понятия, между которыми нет срединного переходного понятия.

На основе этого можно построить ***структуру Вселенной***, элементы которой реализуются на основе логических отношениях логического квадрата.

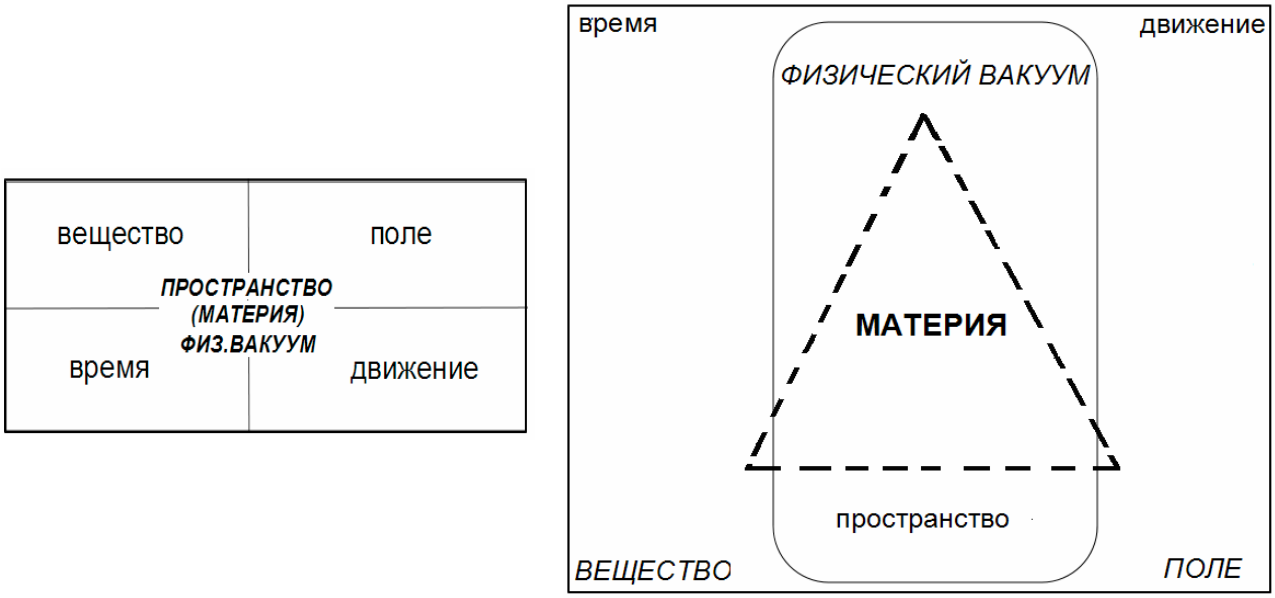


Рис. Логическая структура Вселенной

В данной логической схеме вакуум–материя–пространство занимает центральное место, где физический вакуум (фотонный, светоносный вакуум, "мировой эфир") – среда переноса взаимодействий, потребность в которой значительно взросла в последнее время в связи с попытками создать теорию "***великого объединения***".

Рассмотрим ***логические отношения между*** элементами модели Вселенной на основе логического квадрата.

Вакуум–материя–пространство как нейтральная порождающая сущность противоречит и одновременно не противоречит всем элементам анализируемой структуре Вселенной, что создает предпосылки для актуализации парадоксальной логики, находящей свое отражение в индийской (буддистской) логике "четырех альтернатив". При этом, отношение каждого из элементов рассматриваемой (и всех других подобных) структуры к центральному нейтральному элементу как бы нивелируется и приводится к "общему знаменателю", о чем говорит Господь Кришна в *Бхагавад-Гите*, когда утверждает, что любое отношение к Нему (положительное или отрицательное, сыновье, супружеское, материнское или отцовское) в силу Его абсолютной природы всегда приводит к одному результату – освобождению.

Рассмотрим другие ***логические отношения*** на основе принципа логического квадрата, которые при их углубленной интерпретации могут получить значение ***функциональных отношений***. Время как бы производно от вещества, логически "подчиняется" ему в том смысле, что, как показал Н. А. Козырев, время преломляет организацию, структуру вещества *[Козырев, 1982, 1994; О сканировании звездного неба датчиком Козырева, 1992; Мельник, 2010, 2011]*. Можно предположить, что время является функцией вещества, отражает характер его изменения в результате движения.

А движение производно от поля и как бы "подчиняется ему", ибо поле выражает взаимодействие физических объектов, в результате чего они включаются в движение, выступающее в данном случае как бы функцией поля, не имеющего массы покоя и являющегося как бы движением в чистом виде.

Вещество и поле (а также время и движение), дополняющие друг друга, являются контрарными (противными) друг по отношению к другу сущностями.

Кроме того, время противоречит полю, а движение – веществу, ибо движение "погашает" вещество, которое при интенсивном движении, сравнимом со скоростью света, утрачивает вещественные свойства и приобретает полевые.

Вакуум–материя–пространство находится в нейтральных отношениях к базовым конструктам материи.

Рассмотрим модель *фундаментальных видов физического взаимодействия*.

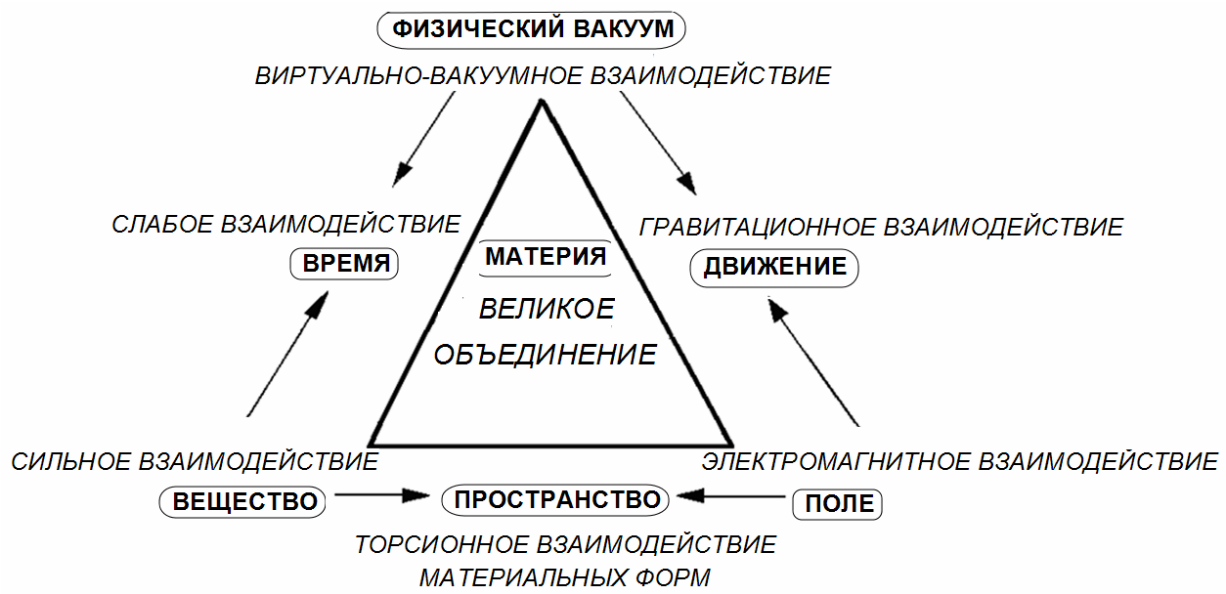


Рис. Модель фундаментальных видов физического взаимодействия

Сильное взаимодействие, "тяготеющее" внутрь вещества, можно назвать "вещественным", слабое – "хрональным", электромагнитное – "полевым", а гравитационное – "динамическим".

Интерес представляет торсионное (эфирное) взаимодействие материальных форм, о чем В.Н.Пушкин в сборнике "*Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики*" (*1980),* в котором впервые в СССР в наиболее полной форме были помещены результаты исследований паранормальных явлений, писал следующее: "Введение категории формы как объективной реальности, имеющей особую, отличную от вещества физическую структуру, позволяет указать на этот фундаментальный компонент в картине мира, который ускользнул от внимания представителей естественных наук, и это определило неполноту системы современного естествознания" *[Пушкин, 1980].*

Построим *модель законов диалектики*.

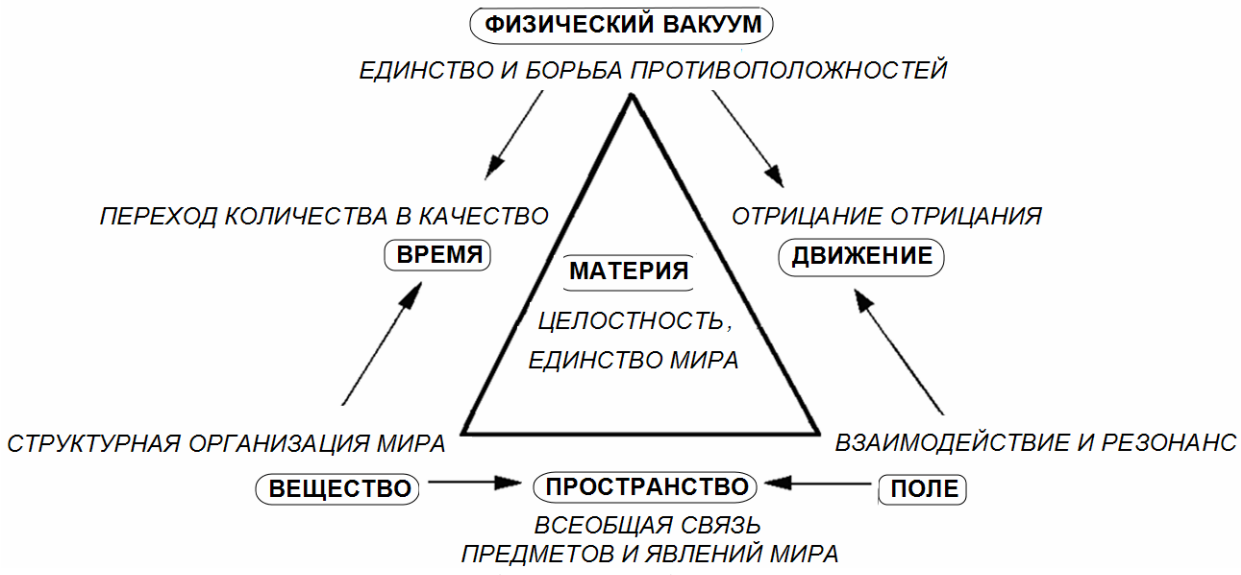


Рис. Модель законов диалектики

Покажем реализацию семи принципов герметизма:

Принцип творения (реализации: "Всё есть Мысль". Любая мысль имеет вектор или направление.

Принцип аналогии (подобия, соответствия, фрактальность): указывает на возможность изменения своего состояния на более "высшее", или более "низшее" – от настоящего состояния; основывается на знании и опыте.

Принцип вибрации: "Ничто не покоится – всё движется, всё вибрирует"; определяется изначальным состоянием атомов вещества; атомы в кристалле вещества колеблются около своих положений равновесия.

Принцип полярности: все двойственно: всё имеет свои полюса, или координаты; противоположности – части одного по природе, но различны по степени.

Принцип ритма: "всё течет, втекает и вытекает; всё имеет свои приливы и отливы; всё поднимается и ниспадает; изменение ритма приводит к объединению или разделению.

Принцип причины и следствия: каждая причина есть совокупность мыслей и действий; каждое следствие имеет свою причину; существует множество планов причинности, но ничто не избежит Закона.

Принцип Пола: пол проявляется во всём, всё обладает мужским и женским началом, пол проявляется на всех планах бытия.

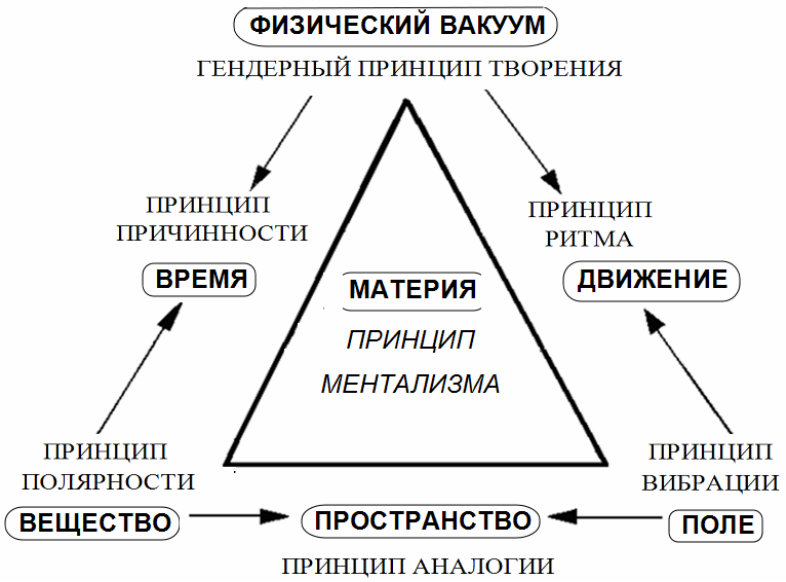


Рис. Модель принципов герметизма

В связи с этим можно выделить динамико-статическую концепцию системы эстетических категорий, разработанную Н.И. Крюковским, который, использовав структурно-типологический подход наряду с динамическим, показал, что эстетические категории фиксируют определенные устойчивые фазы эстетического отношения и связаны не только структурно, но и генетически *[Зырянова, 2012, с. 52; Крюковский, 1974, 1977, 1983]:*

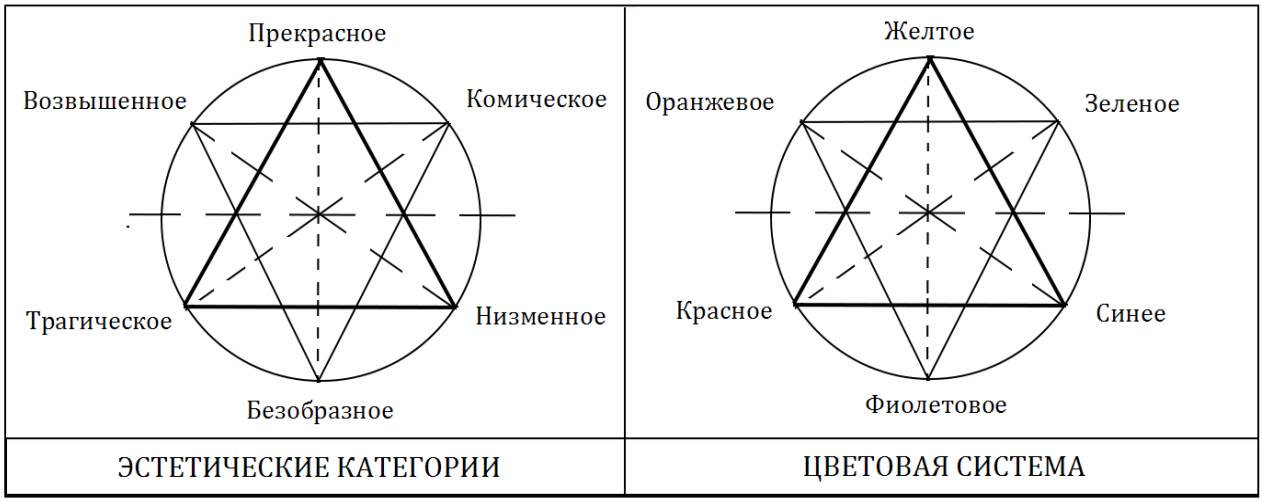


Рис. Динамико-статическая концепция системы эстетических категорий в корреляции с цветовым кругом

Каждый из представителей ценностно-мировоззренческих типов может сочетаться друг с другом, в результате чего мы получаем семь типов, соотносящихся с эстетическими категориями.

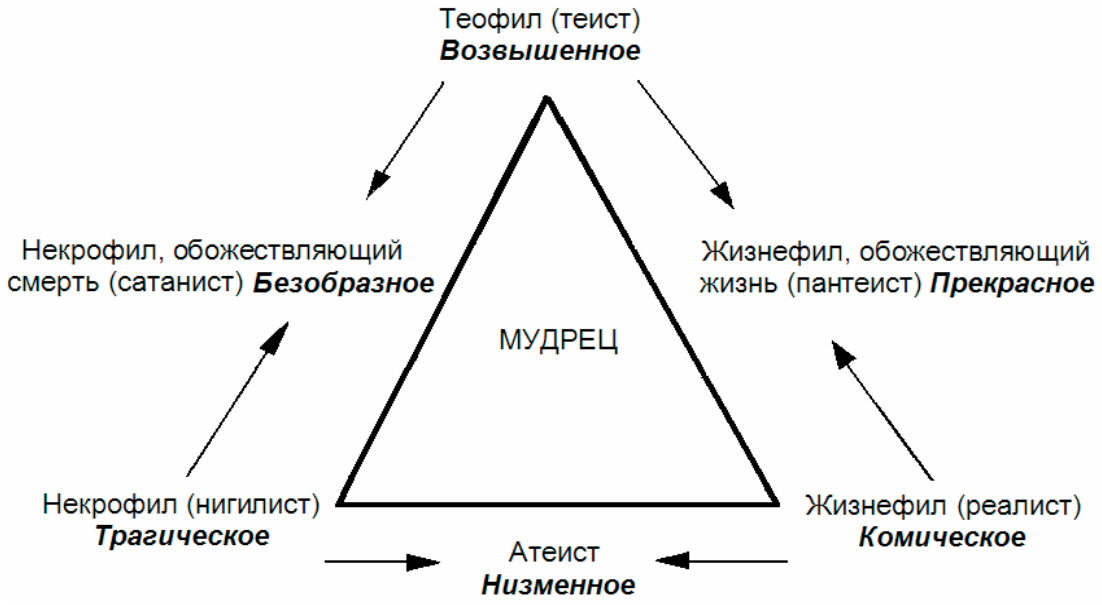


Рис. Ценностно-мировоззренческие типы: теист, атеист, пантеист, сатанист, нигилист, реалист, мудрец

Важно отметить, что каждый из отмеченных типов соотносится с определенным направлением аксиологии как науки, которая включает такие направления.

Натуралистический психологизм сводится к тому, что источник ценностей заключается в биопсихологически интерпретированных потребностях человека, а сами ценности могут быть эмпирически фиксированы в качестве некоторых фактов.

Трансцендентализм связан с представлением о ценности как об идеальном бытии, соотносящимся не с эмпирическим, но с "чистым", или трансцендентальным, сознанием.

Персоналистический онтологизм развивает идею "логоса" (А.Ф.Лосев, М.Шелер), согласно которой реальность ценности обусловлена, согласно М. Шелеру, "вневременной аксиологической серией в Боге", несовершенным отражением которой служит структура человеческой личности.

Культурно-исторический релятивизм, согласно В. Дильтею, предполагает множественность равноправных ценностных систем, зависящих от культурно-исторического контекста, и познаваемых в рамках познания таких контекстов. ***Социологизм***, согласно М. Веберу, реализуется в контексте социальной нормы.

Нигилизм выражает отрицание всех и всяческих ценностей.

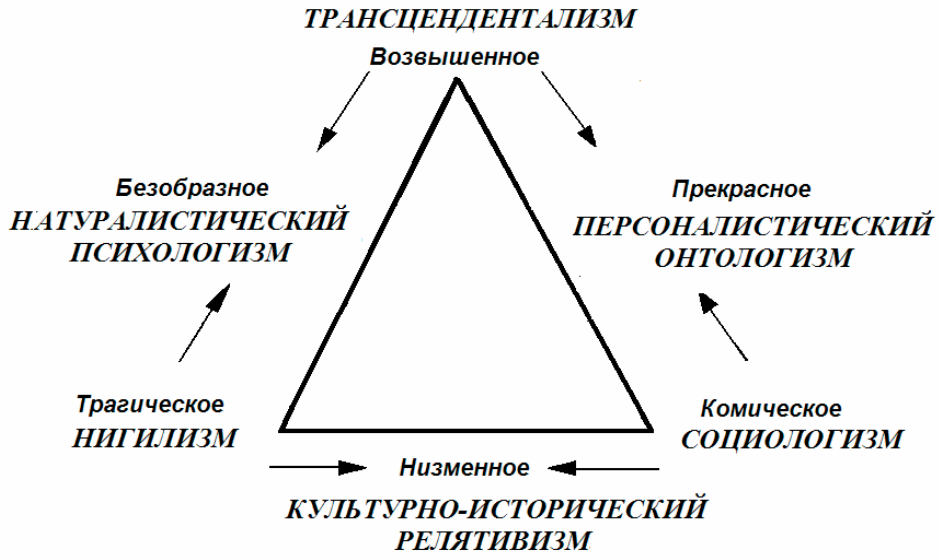


Рис. Ценностно-мировоззренческие учения

Г. Оллпорт полагает, что изучение ценностных характеристик жизнедеятельности человека наиболее плодотворно, если исходить из концепции таких ***основных интересов или мотиваций личности*** как: теоретическая, экономическая, эстетическая, социальная, политическая и религиозная мотивация.

Можно говорить о ***шести бытийных модусах***: биологический (наследственные биологические качества), психологический (качества, связанные с протеканием психических процессов), социальный (качества, которые реализуются через существование человека в социуме), профессиональный (качества, которые определяются профессионально-деятельностной активностью человека), ценностный (качества, связанные с его морально-мировоззренческими ориентирами), антропологический (качества, которые проявляются в связи с принадлежностью человека к *Homo sapiens*, что, согласно религиозной точки зрения, наделяет человека свободной волей).

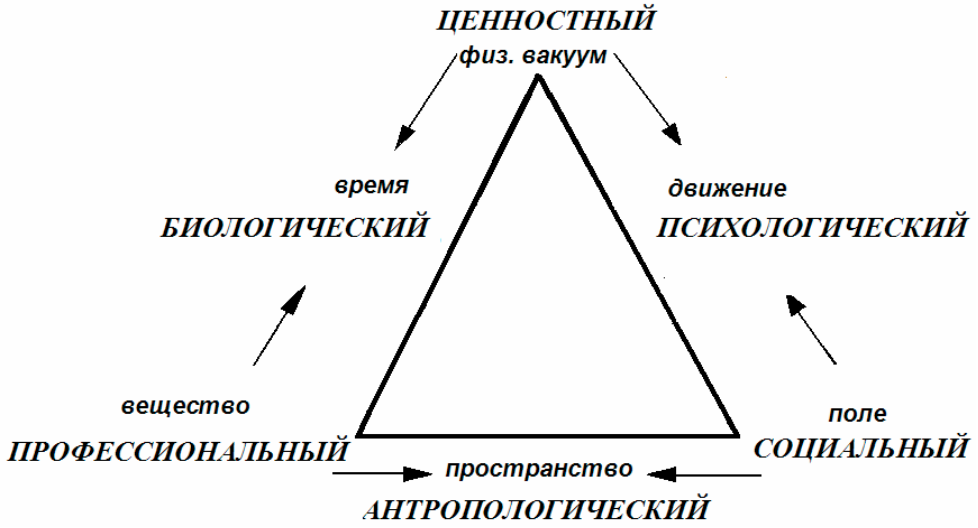


Рис. Модель бытийных модусов

Эти модусы коррелируют с ***главными мыслительными стратегиями***, которые определяют следующие типы людей:

синтезатор (открытая конфронтация, позиция стороннего наблюдателя, фантазирование в стиле "что будет, если...", негативный, критический анализ, инкубация противоречий);

идеалист (интерес к целому, определение целей и критериев, рецептивное слушание, поиск средств для достижения согласия, апология гуманности);

прагматик (фрагментарность, экспериментирование, поиск быстрой отдачи, тактическое мышление, маркетинговый подход, планирование возможностей);

аналитик (систематический анализ вариантов, потребность в дополнительных данных, консервативное фокусирование, конструктивное внимание к деталям, анализ через синтез);

реалист ("Что? Где? Когда? Как? Ради чего? За что?", инвентаризация ресурсов, стремление к практическим результатам, упрощение, опора на мнение специалистов, корректировка);

диалектик (сочетание противоположностей, поиск тотального синтеза, притяжения к творчеству, выход за пределы актуальной данности, надситуативность) *[Рогов, 1996, с. 166]*.

Рис. Модель ментальный типов людей

Рассмотрим характерные черты научного знания:

Рис. Характерные черты научного знания

Рассмотрим ***виды источников власти человека***.

Нормативная власть. Речь идет об интериоризованных В нормах, согласно которым А имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на соблюдении этих правил. *ОЛИГАРХИЯ.*

Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием со стороны В того, в какой мере А в состоянии удовлетворить один из его (В) мотивов и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения. *АРИСТОКРАТИЯ.*

Власть принуждения и наказания. Ее сила определяется ожиданием В, во-первых, той меры, в какой А способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, того, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения. Принуждение здесь заключается в том, что пространство возможных действий В сужается вследствие угрозы наказания. В своем крайнем проявлении власть принуждения может осуществляться непосредственно физически, например, когда ребенка, который не хочет ложиться спать, бьют или насильно укладывают в постель. *ТИРАНИЯ*.

Власть информации базируется на возможности доступа к актуальной информации. Имеет место в тех случаях, когда А владеет информацией, способной заставить В увидеть последствия своего поведения в новом свете. *ОХЛОКРАТИЯ*.

Власть знатока, экспертная власть, которая реализуется через возможность властного лица быть экспертом в той или иной отрасли. Ее сила зависит от величины приписываемых А со стороны В особых знаний, интуиции или навыков, относящихся к той сфере поведения, о которой идет речь. *МОНАРХИЯ*.

Власть эталона, примера, харизмы, основанная на силе личностных качеств и стиля деятельности. Основана на идентификации В с А и желании В быть похожим на А. *ДЕМОКРАТИЯ*.

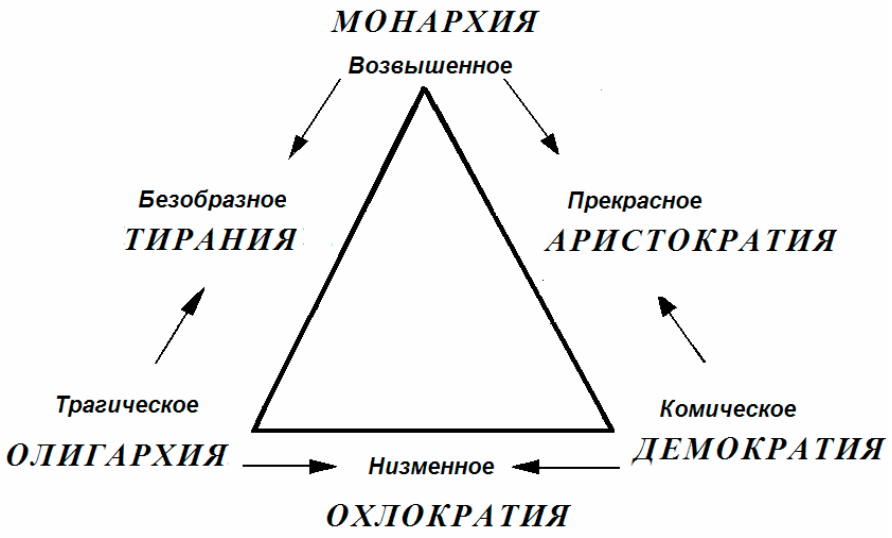


Рис. Модель источников власти

Как считает И.А. Колесникова, независимо от эпохи и преследуемых государством или отдельными лицами социально-политических целей возможно выделение следующих наиболее типичных образовательных моделей:

1. Модель, где интегратором социокультурной образовательной ситуации, которая определяет педагогическую реальность, предстает ***семья или другая замкнутая социальная группа***.

2. Интегрирующей звеном в социокультурной образовательной ситуации предстает ***государство***, которое жестко регламентирует все компоненты, входящие в состав образовательной системы, когда существование и развитие учебно-воспитательных систем подчинено, в первую очередь, не собственно педагогическим, а политическим, идеологическим целям, нормам, принципам.

3. ***Педоцентрическая модель*** предполагает то, что главным интегратором в образовательной ситуации является ребенок, когда все параметры педагогического процесса задаются с учетом его индивидуальных особенностей, интересов и потребностей, когда педагог создает максимально благоприятные условия для самовыражения, саморазвития сущностных сил ребенка.

4. В роли системы-интегратора может выступить организация или учреждение (школа, гимназия, детская общественная организация, армия, неформальное объединение и др), где в центре находятся ***функционально-ролевые интересы***. Образование регламентируется уставами, нормативами, правилами учреждения или организации. Здесь реализуется функционально-ролевую модель, для которой характерно четкие технологические инструментовки, что обеспечивает безошибочное воспроизведение необходимых, изначально заданных компонентов системы через исполнение участниками образовательного процесса функциональный ролей.

5. Интегрирующим фактором образовательной ситуации выступает ***опытный педагог-мастер***, который реализует собственную концепцию обучения и воспитания, отражающую теоретическую, или авторскую модель образования. В этом случае отдельным человеком отрабатывается в практике собственная педагогическая идея, система, методика, действенность которой во многом определена направленностью личности и ее мировоззрением.

6. Возможно существование ***информационной модели***, в которой стержнем выступает учебная информация, предметное содержание, а участники педагогических процессов "обслуживают" функционирование этого содержания. Типовые варианты подобной модели – институт репетиторства и дистанционное обучение.

7. Еще одна модель может быть выделена на основе интегрирующей связи "***педагог – воспитанник***". Сущностную роль в ней играют отношения, получившие в отечественной практике название "сотрудничество" *[Колесникова, 2001, с. 51-55].*

Таким образом, можно выделить такие модели: Информационная модель. Педоцентрическая модель. Государственная модель. Функционально-ролевая модель. Авторская модель. Модель сотрудничества, Модель замкнутой социальной группы.

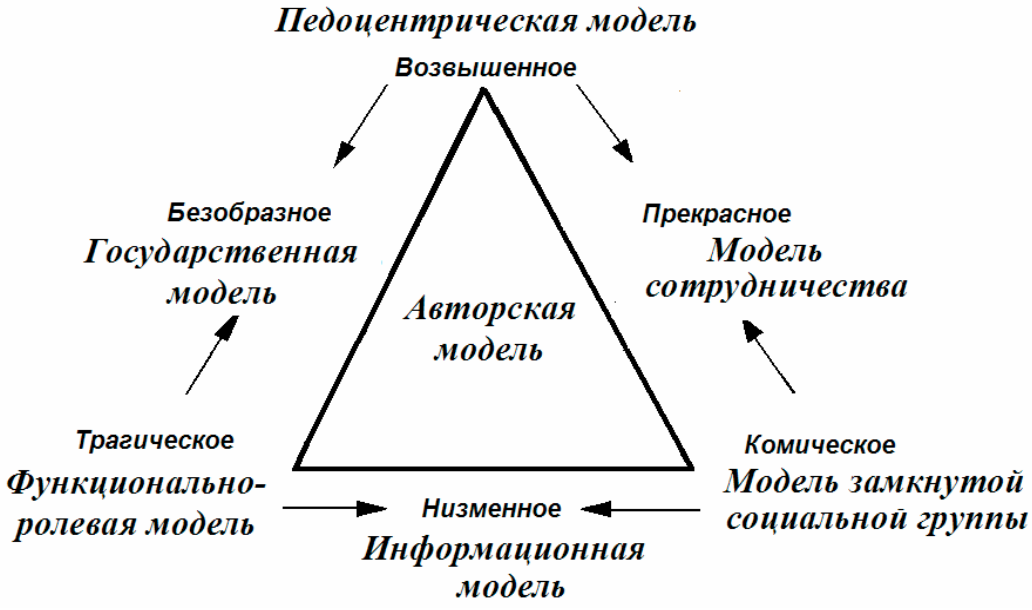


Рис. Образовательные модели

Рассмотрим структуру методов воспитания.

Рис. Структура методов воспитания

Рассмотрим модель форм общественного сознания.

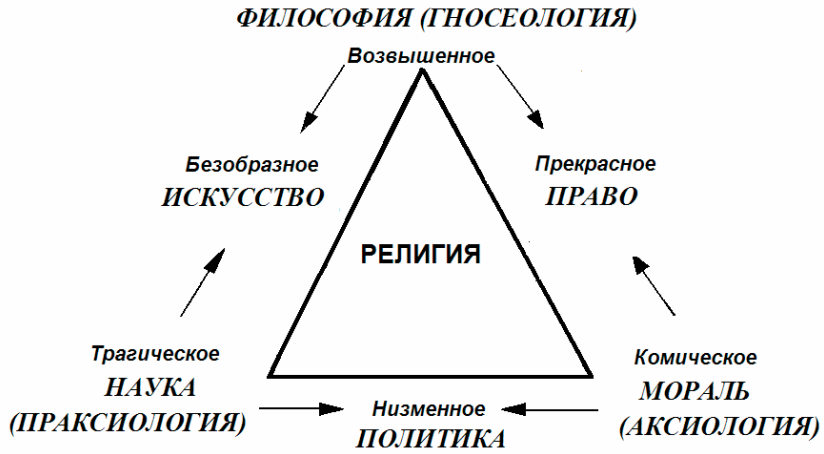


Рис. Формы общественного сознания

Рассмотрим направления современной философской мысли.

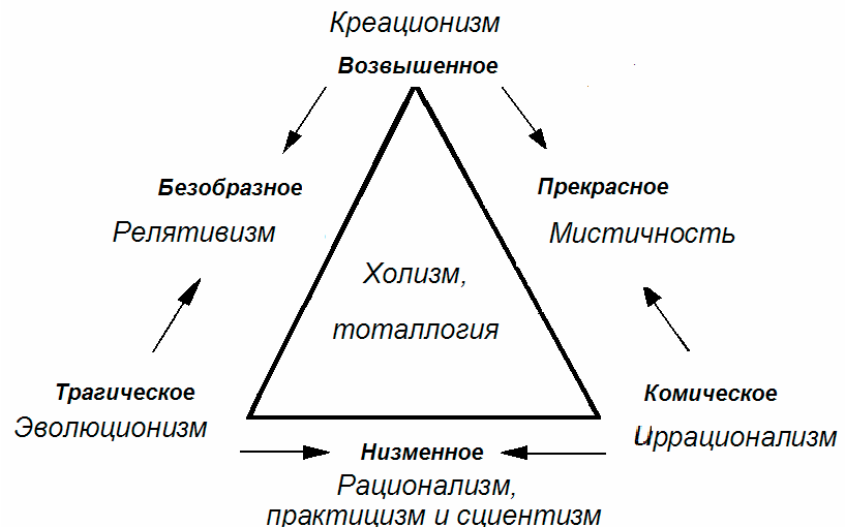


Рис. Направления современной философской мысли

Рассмотрим модель педагогического пространства.

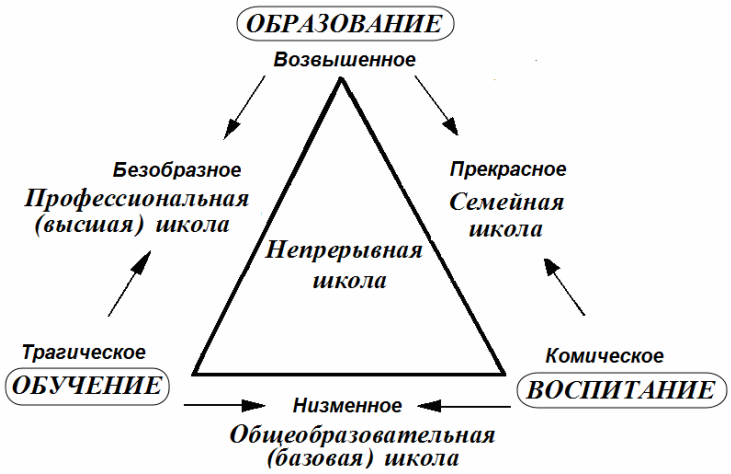


Рис. Модель педагогического пространства

Приведем общую ***классификацию образовательных систем*** К. Корсака и адаптируем ее к нашей модели:

Таблица

Особенности шести главных мировых моделей систем обязательного образования [Корсак, 2009]

Характеристики	***МОДЕЛИ СИСТЕМ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ***					
	Прусская	***Французская***	***Английская***	***Американская***	***Японская***	***Советская***
Период формирования	1742-1820	1791-1870	1820-1904	1840-1910	1868-1890	1917-1935
Идеал	Лояльный гражданин	Техническая элита	Образованный джентльмен	Непрерывное развитие индивида	Компетентный вклад в группу	Защитник коммунизма
Репрезентативная школа	Начальная школа	Лицеи и Большие школы	Паблик-скулз (закрытая частная школа)	Открытые школы, колледжи	Начальная школа	Общеобразовательная школа
Направление и объем	Весь индивидуум. Много предметов. Гуманитарный уклон	Ментальный рост. Академические предметы. Науки и искусства	Академические предметы, общественные ценности, культура	Когнитивные умения. Гражданские ценности. Социальные и бизнес умения	Весь индивидуум. Много предметов. Моральные ценности. Физические и эстетичные умения	Весь индивидуум. Широкая школьная программа. Технический уклон
Теория учебы	Естественное развитие	Ментальная дисциплина	Наследственное совершенство	Развитие с усовершенствованием	Настойчивость и усилие	Интерактивность
Школьная технология	Уроки и домашние задания	Уроки и экзамены	Тьюторы, школы-интернаты, дополнительный учебный план	Индивидуализируется учеба и консультации	Обожание учителя. Школа как целостность	Коллективная учеба
Управление	Квазидецентрализованное	Централизованное	Частное	Децентрализованное	Квазидецентрализованное	Централизованное
Стиль управления	Автократичный	Авторитарный	Лидерство	Менеджмент	Кооперация	Тоталитарный
Стоимость учебы	Умеренная	Умеренная	Высокая	Многообразная	Умеренная	Умеренная или высокая
Источник финансирования	Местная власть (земли)	Государство (или церковь)	Плата за образование	Местные налоги	Государство	Государство

Адаптация данной таблицы представляет собой процедуру наложения структуры педагогического (образовательного) пространства на элементы данной таблицы:

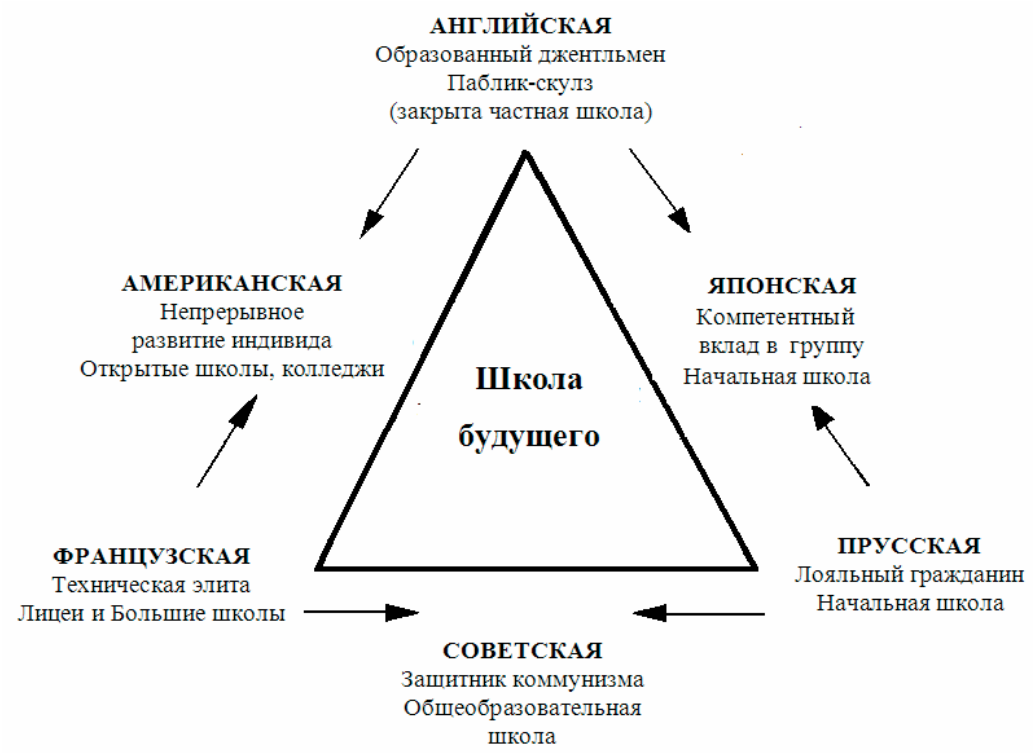


Рис. Шесть главных мировых моделей систем обязательного образования

Рассмотрим структуру человека как предмета психологии (а также структуру свойств восприятия).

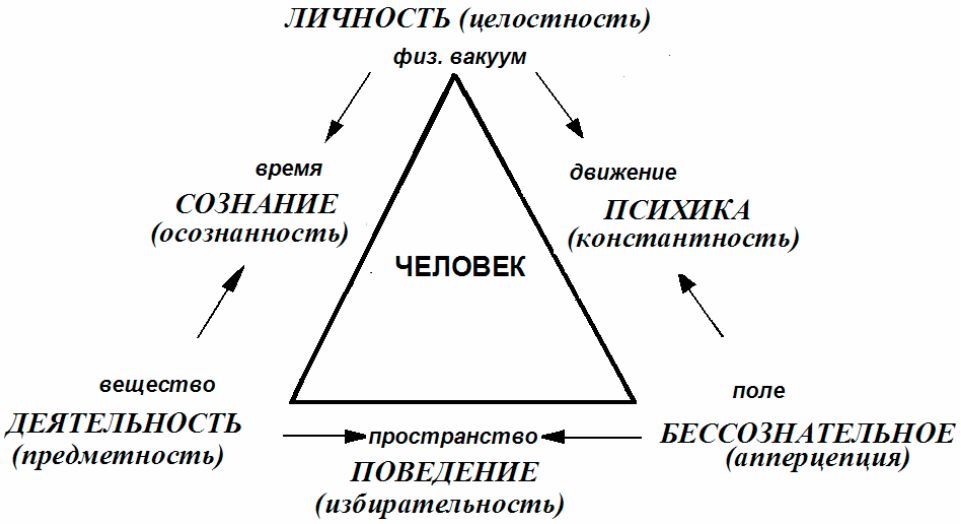


Рис. Структура человека как предмета психологии
(а также структура свойств восприятия)

В.Е. Еремеев в фундаментальном труде "*Чертеж антропокосмоса*" (1993) рассматривает чакральную структуру человека:

Рис. Чакральная структура человека.

Возникает проблема интерпретации учения о чакрах в духе современных медико-биологических представлений о человеке. Б. Л. Смирнов соотносит 7 главных чакр с нервными сплетениями:

1) муладхара (находится в промежности) – промежностное сплетение;
2) свадхистана (находится в районе половых органов и мочевого пузыря) – поясничное сплетение;
3) манипура (находится в районе пупка) – солнечное сплетение;
4) анахата (находится в районе сердца) – сердечно-аортальное сплетение;
5) вишудха (находится у основания горла) – сплетение сонных артерий с каротидным тельцем;
6) аджна (находится в середине головы, напротив межбровья) – узлы 10-го и 5-го нервов;
7) сахасрара (верхняя часть головы) – головной мозг *[Махабхарата, 1981, с. 199].*

Некоторые исследователи установили связь 6 чакр с рефлекторными зонами, железами внутренней секреции, с некоторыми органами, с шестью функциональными системами организма древнекитайской медицины. Седьмая чакра, сахасрара (чакра "тысячелепесткового лотоса"), является "сквозной" по отношению к "низшим чакрам", каждая из которых имеет определенное количество лепестков лотоса, не превышающее 16 (аджна – 2, вишудха – 16, анахата – 12, манипура – 10, свадхистана – 6, муладхара – 4). При этом 6 “низших” чакр объединены в квазизамкнутый комплекс двумя второстепенными каналами (пассивным, “лунным” – ида) и активным, “солнечным” – пингала), которые объединяются главным каналом (сушумной), соединяющим указанный комплекс с сахасрарой. Итак, аджну можно соотнести с мозгом или, точнее, с функциональной системой мозга и “управителя сердца”, вишудху – с функциональной системой легких, анахату – сердца, манипуру – желудка, свадхистану – почек и муладхару – с функциональной системой печени.

Вполне закономерно соотнести:
1) муладхару с физическим телом человека (инстинкты);
2) свадхистану – с эфирным телом (ощущения)
3) манипуру – с астральным телом (эмоции);
4) анахату – с человеком как единством физического и духовного;
5) вишудху – с ментальным телом (мысль);
6) аджну – с телом интуиции (интуиция);
7) сахасрару – духовным телом (блаженство).

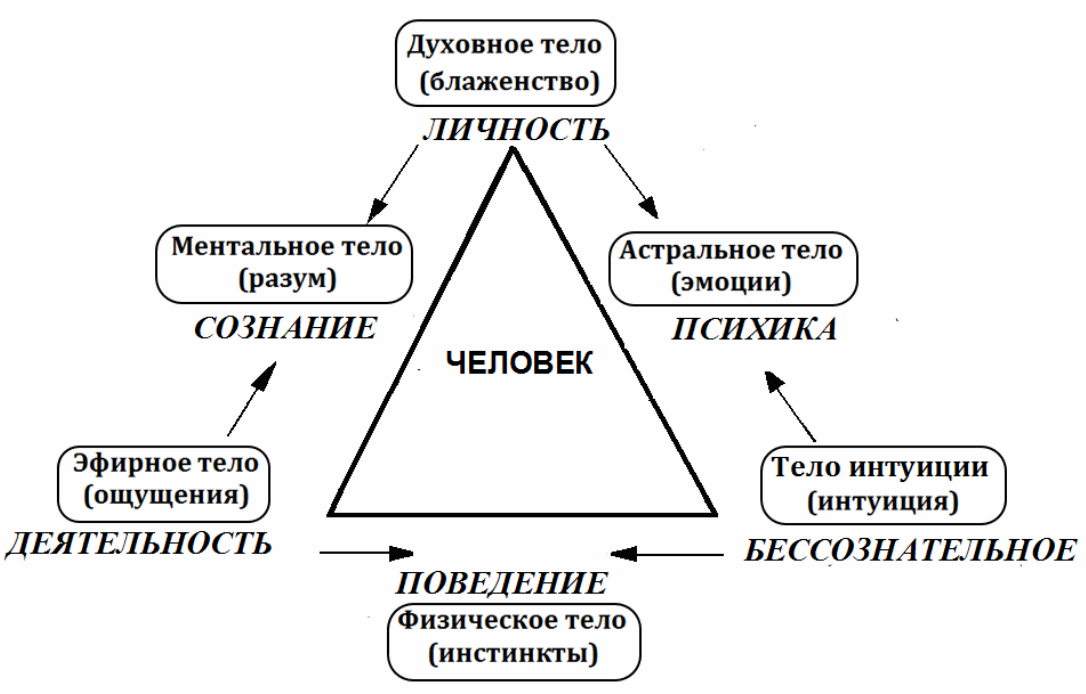


Рис. Чакральная структура человека

Рассмотрим структуру ребенка как субъекта развития в соответствии со структурой человека как предмета психологии.

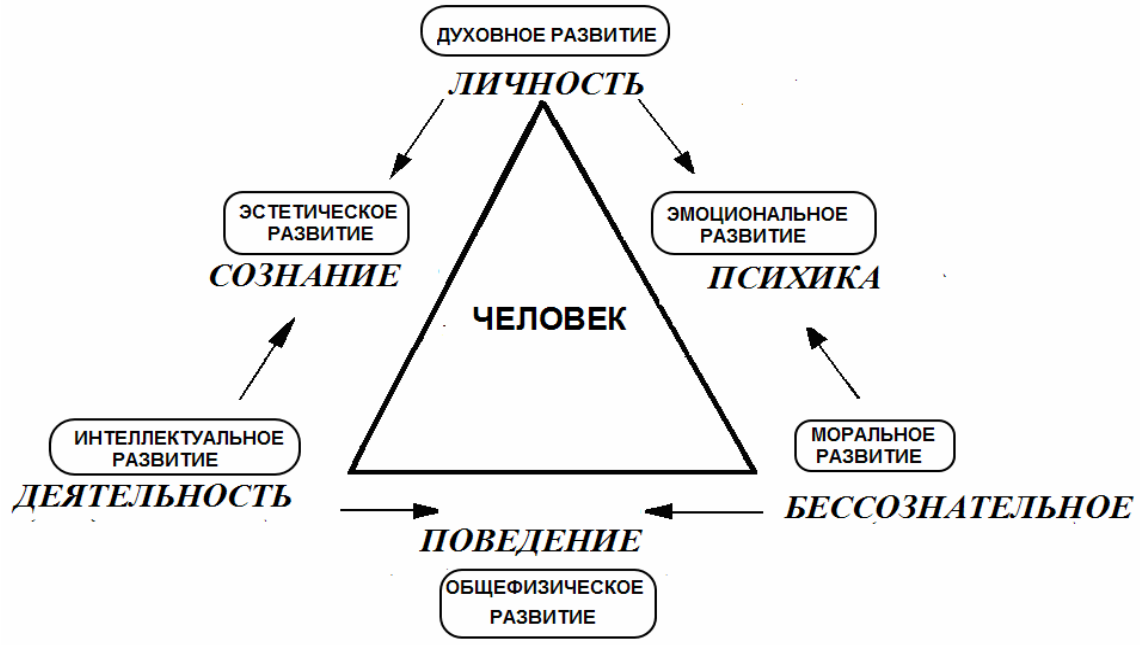


Рис. Структура ребенка как субъекта развития
в соответствии со структурой человека как предмета психологии

Г. Оллпорт полагает, что изучение ценностных характеристик жизнедеятельности человека наиболее плодотворно, если исходить из концепции таких основных интересов или мотиваций личности как: теоретическая, экономическая, эстетическая, социальная, политическая и религиозная мотивация.

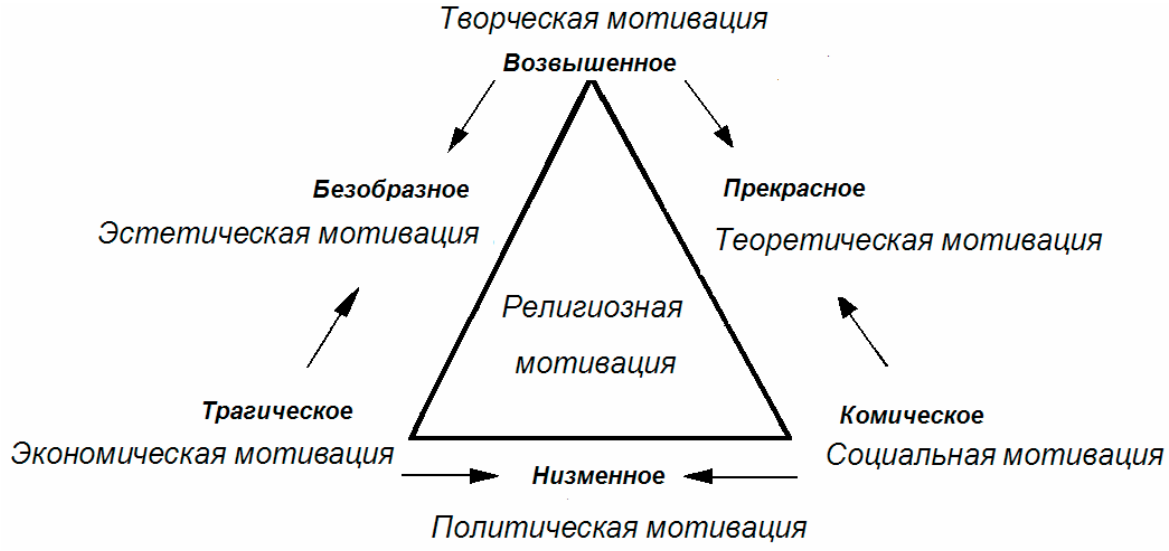


Рис. Структура мотиваций личности

В этом контексте важной является уточненная модель взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой), которую построил А.А.Остапенко.

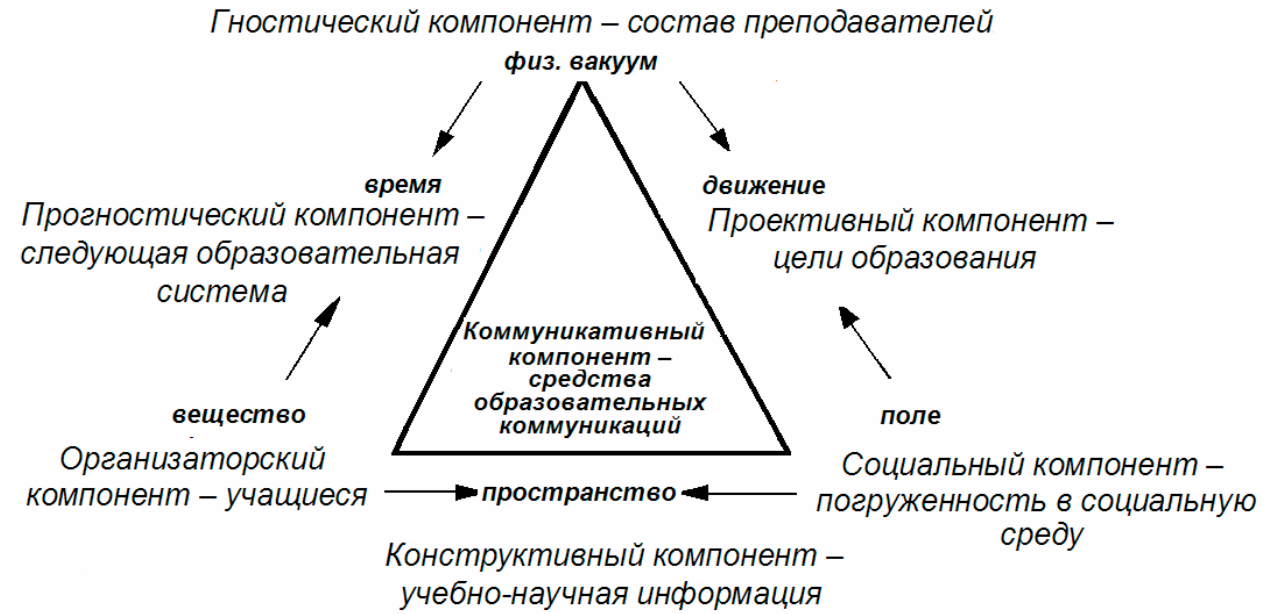


Рис. Структурные и функциональные компоненты педагогической системы

Рассмотрим функции культуры *[Соколов, 1982]*.

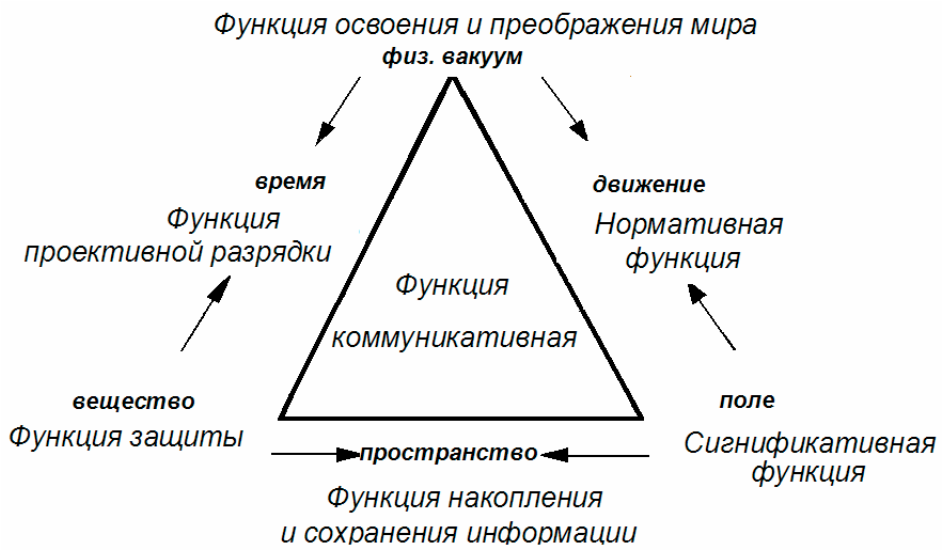


Рис. Функции культуры

В связи с этим уместно также привести комплекс критериев построения научной теории, которые с позиции фрактально-голограммной концепции строения мира оказываются одинаково валидными:

1. Критерий экономии и простоты (И. Ньютон, Э. Мах): истинной является та теория, которая экономит время, проста для понимания тех или иных феноменов.

2. Критерий красоты (А. Пуанкаре, П. Дирак, И. Гаусс, Д.И. Менделеев), согласно которым, например красота математического аппарата, положенного в основу той или иной теории, является определенным ***основанием ее правильности.***

3. Критерий здравого смысла: истинная теория соответствует здравому смыслу, выработанному человечеством на протяжении тысячелетий своей истории в процессе взаимодействия с миром.

4. Критерий безумия, т. е. несоответствия здравому смыслу (Н. Бор, Д. Бом и др.): Н. Бор в конце 50-х годов XX в. после доклада В. Гейзенберга и В. Паули заметил: "все мы согласны, что ваша теория безумна; вопрос, который нас разделяет, состоит в том, достаточно ли она безумна, чтобы иметь шанс быть истинной ...".

5. Экстраполяционный критерий заключается в способности теории предсказывать новые факты, явления.

6. Критерий целостности, всеобщности, универсальности теории: чем более теория универсальная и всеобщая, тем более истинной она является.

7. Критерий божественного откровения выражает то, насколько, по мнению ученого, им двигало божественное откровение и интуиция.

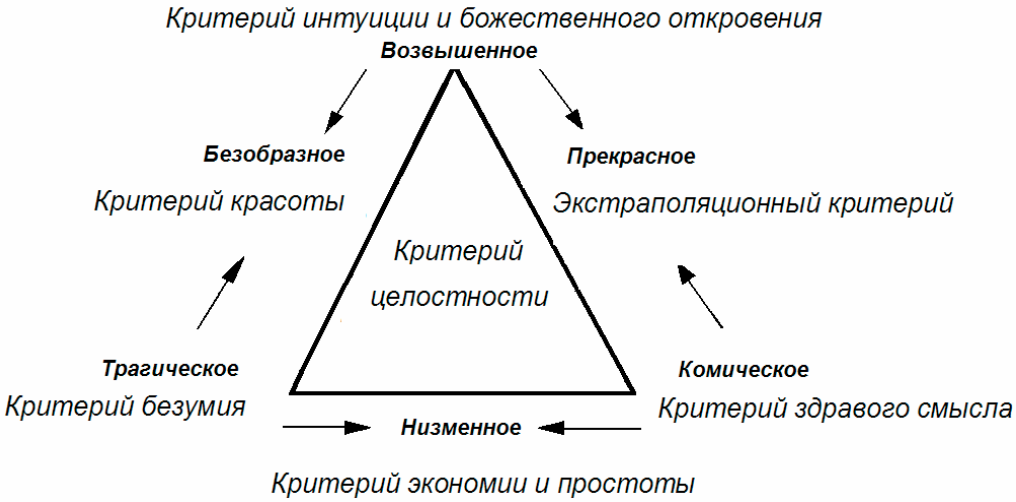


Рис. Критерии построения научной теории

Рассмотрим ***функции белков***. ***Сигнальная***: способность воспринимать окружение и соответствующим образом реагировать на него. ***Транспортная***: способность интегрировать в себе вещества и перемещать их в определенные точки пространства. ***Защитная***: во время введения в организм чужих веществ производятся белки, которые нейтрализуют эти вещества. ***Двигательная***: способность организовывать движения организма за счет сокращения белков и иных эволюций. ***Строительная***: способность строить организм и его органы ***Энергетическая***: способность порождать энергию.

Представим ***системы органов человеческого организма***: ***нервная система, кровеносная система, опорная система, двигательная и выделительная система, пищеварительная система, эндокринная система.***

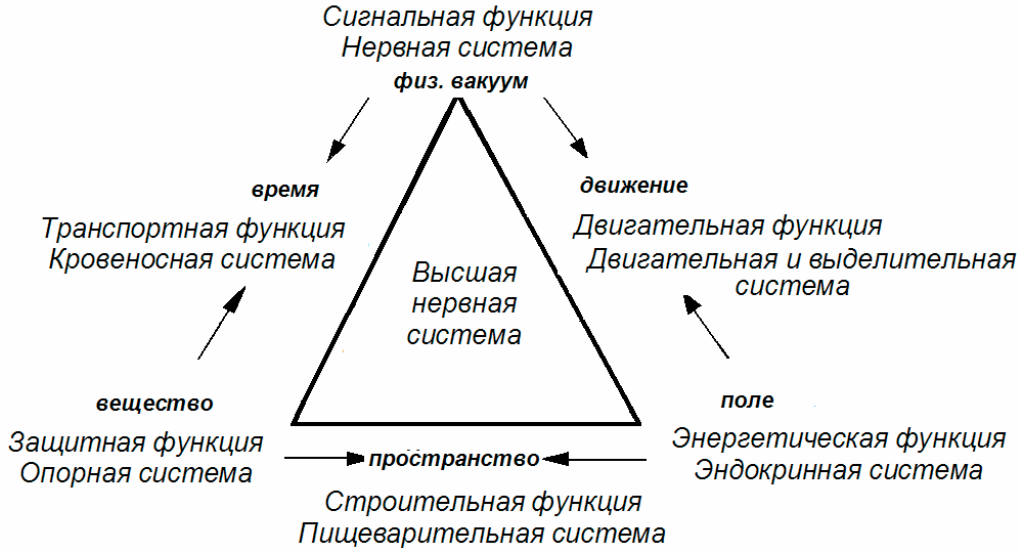


Рис. Функции белков и системы организма

Большое значение имеет и триадный характер ***механизмов психологической защиты.*** выступающих фундаментальным регулятором социально-личностной активности человека и связанных с изменением системы внутренних ценностей личности, направленной на снижение уровня субъективной значимости соответствующего переживания с тем, чтобы свести к минимуму психологически травмирующие моменты. Р.М.Грановская считает, что функции психологической защиты по своей сути противоречивы: с одной стороны, они способствуют адаптации человека к собственному внутреннему миру, но при этом, с другой, – могут ухудшить приспособленность к внешней социальной среде. В психологии известен эффект ***незавершенного действия,*** который заключается в том, что всякое препятствие ведет к прерыванию действия до тех пор, пока препятствие не будет преодолено или человек не откажется от его преодоления. В работах многих исследователей показано, что незаконченные действия формируют тенденцию к их завершению, при этом, если прямое завершение невозможно, человек начинает совершать замещающие действия. Таким образом, механизмы психологической защиты можно понимать и как специализированные формы замещающих действий *[Грановская, 1988]*.

Рассмотрим в кратком изложении механизмы психологической защиты.

(1)

Отрицание – отрицается информация, которая выступает стрессорным фактором, ее игнорирование, избегание – контроль и ограничение информации об источнике пугающего психологического воздействия либо в искажённое восприятие подобного воздействия, его наличия или характера.

Вытеснение (репрессия, подавление) – информация забывается, вытесняется.

Изоляция (отчуждение) – негативные ("недолжные", непреемлемые) эмоции блокируются сознанием, то есть это удаление эмоциональной составляющей происходящего из сознания.

Регрессия (***соматизация***) – возврат в прошлое, в котором травмирующая проблема утрачивает свой стрессорный потенциал.

Реактивность – трансформация ненависти в любовь и обратно, чувства обвинения других в чувство самообвидения, защита от запретных импульсов, с помощью выражения в поведении и мыслях противоположных побуждений.

Сопротивление – настойчивое и последовательное сопротивление индивида негативным нежелательным явлениям.

Обратный процесс, который высвобождает импульсы данной группы защитных механизмов и одновременно является фактором их целостности – ***отреагирование (разрядка)***, которое предполагает реализацию вытесненных состояний.

(2)

Рационльзация – ошибочное “умное” объяснение собственных иррациональных и несознательных идей, желаний, поступков, которые в действительности вызваны причинами, признание которых грозило бы потерей самоуважения.

Интеллектуализация – стремление контролировать эмоции и импульсы на основе рациональной интерпретации ситуации.

Морализация – поиск способа убедить себя в моральной необходимости происходящего.

Расщепление (***компартментализация, раздельное мышление***) – разрыв между мыслями и эмоциями (хорошо - плохо)

Аннулирование (ритуализация, возмещение) – уничтожение непреемленых мыслей, действий. Это также и бессознательная попытка "отменить" эффект негативного события путём создания некоего позитивного события.

Ограничение деятельности, которая не дает самоуважения и самоутверждения.

Обратный процесс, который высвобождает импульсы данной группы защитных механизмов и одновременно является фактором их целостности – ***медитация***, в которой соединяются ментальные и эмоциональные содержания поведения.

(3)

Проекция – перенос на других своих чувств.

Идентификация – перенос себя на другой объект.

Интроекция – перенос на себя черт других людей.

Замещение (сублимация, компенсация) – перенос действий (потенциала) на другой объект

Смещение (вымещение, замещение) – переключение внимания, в бытовом смысле "поиск козла отпущения".

Реверсия – поворот поведенческого сценария в другую сторону.

Обратный процесс, который высвобождает импульсы данной группы защитных механизмов и одновременно является фактором их целостности – сексуализация, а точнее, ***инстинктуализация.*** Некоторые авторы включают сексуализацию в концепцию отреагирования, поскольку ее действие обычно принимает форму отыгрывания. Однако целесообразно представить ее отдельно, частично из-за того, что сексуализация возможна без отреагирования вовне (процесс, который более точно можно было бы назвать э*ротизацией*), а частично из-за того, что понятие с таким общим и интересным смыслом заслуживает особого внимания.

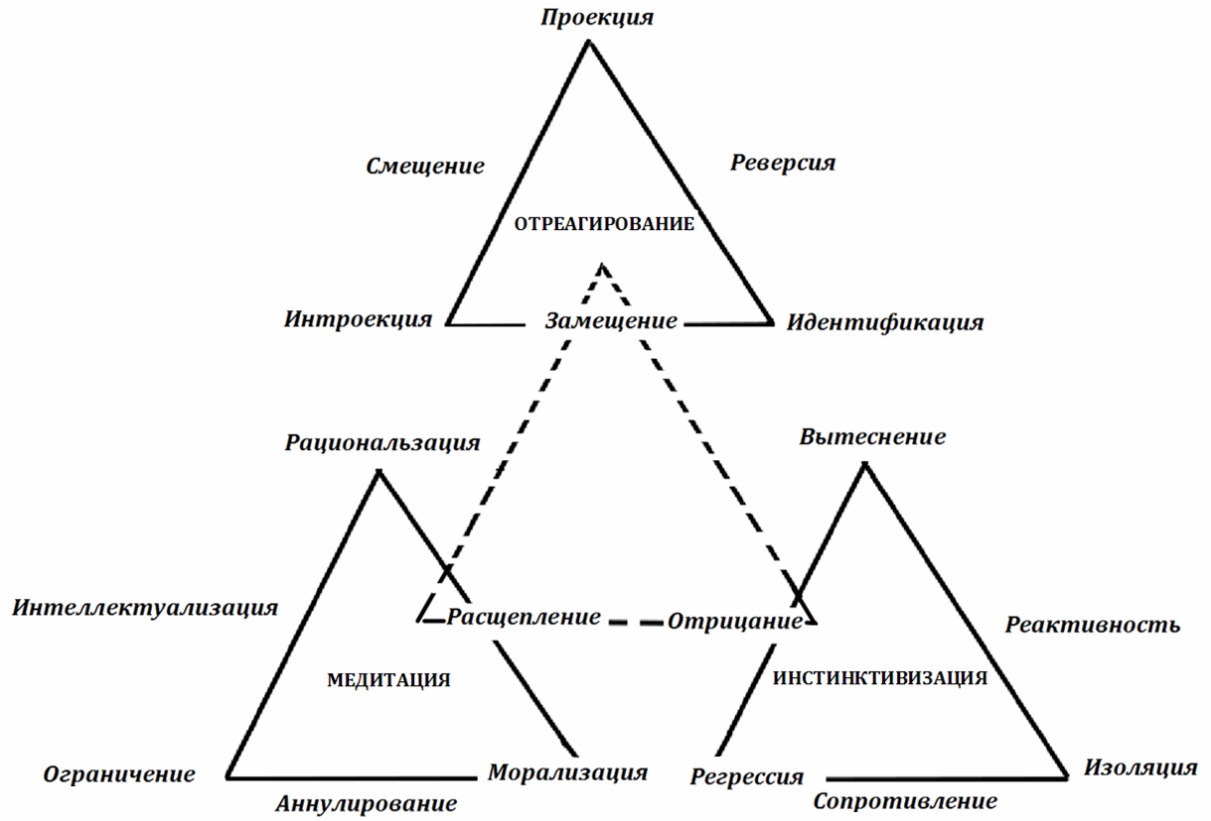


Рис. Модель механизмов психологической защиты

ВЫВОДЫ

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о принципиальной ***возможности построения универсальных матриц знаний, включающих имеющие частный характер матрицы знаний***, примерами которых могут служить представленные выше модели.

Подобные модели обнаруживаются у некоторых исследователей и в некоторых религиозно-мифологических традициях.

Приведем ***примеры*** *(http://planeta.moy.su/blog/kitaj_i_tibet/2012-05-30-21202):*

Н.А. Заренков в книге "*Слово, число и семиотическая теория жизни*" пишет о том, что в натуралистской биологии природные взаимодействия подменены отношениями, которые устанавливаются натуралистами:

Таблица

Основные межорганизменные отношения
и выделяемые ими объекты натуралистской биологии

ОТНОШЕНИЕ	*НАЗВАНИЕ ОБЪЕКТА И РАЗДЕЛА БИОЛОГИИ*
Сходство	Фенон, фенoника
Симметрия	План строения, биосимметрика
Корреляция	Тип организации, сравнительная морфофизиология
Родство (сродство)	Родословная, историческая биология
Совместность	Фауна (флора), фаунистика (флористика)
Сосуществование	Сообщество жизненных форм, экология

Данные отношения выстраиваются Н.А. Заренковым в виде триадных моделей:

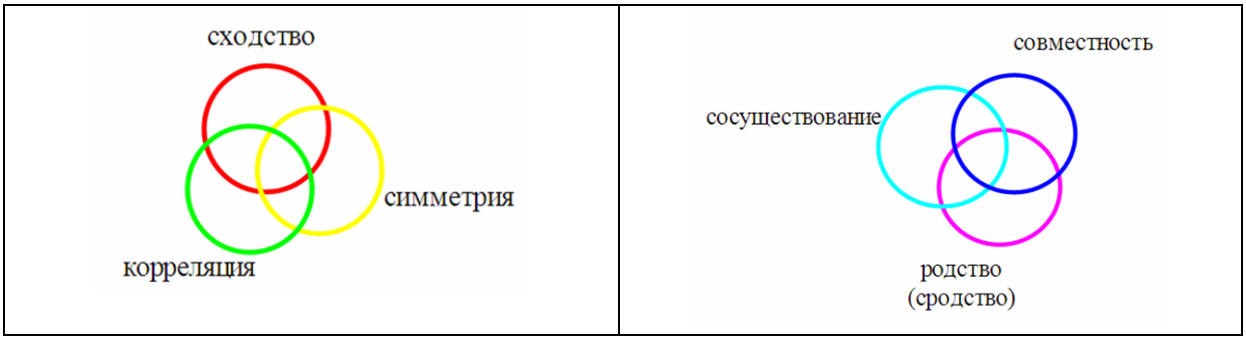


Рис. Основные межорганизменные отношения

Как пишет М.И. Беляев *[Беляев, 2005],* волновые функции не возникают из Ничего и не исчезают в Никуда, а инвариантные преобразования одной волновой функции в другую осуществляются в соответствии с Единым законом. При этом автор вопрошает: "видел ли кто-нибудь из вас, радугу, в которой последовательность цветов была бы нарушена? Каждый новый цвет, каждая новая радуга формируется из предыдущего (ей) путем циклического сдвига в ту или иную сторону (в Прошлое или Будущее)" *[Беляев, 2005; 1999, 2001].*

Следует обратить внимание также на следующую особенность формирования одной и той же радуги, используя смешение разных цветов. Так, в полиграфии используются несколько цветовых моделей, в которых наличествует всего 8 базисных цвета, включая черный. Белый и черный цвет являются активным участниками этих цветовых моделей, а белый цвет получается не только путем смешивания 7 цветов.

Всего из трех цветов (красный, зеленый, синий) можно получить все остальные цвета, а если смешать все три цвета, то получится и белый цвет. Эти три цвета образуют основную ***цветовую гексаду***, в которой белый цвет является нейтральным. Он как бы является частицей, сложенной из трех "кварков" – "*d, u, s*", а потому, в силу двойственности отношений в триаде существует возможность синтеза всех цветов радуги всего из двух простейших цветов – “света” и “тьмы”. Поэтому, отмечает М.И. Беляев, белый свет может участвовать в синтезе, создавая из первоначального двойственного отношения мультидвойственные и порождая все цветовые оттенки.

Из физики известно явление интерференции света, возникающее при наложении двух или нескольких когерентных световых волн (поляризованных – это значит характеризующихся только двойственными отношениями). Интерференционные эффекты представляют собой чередование белых и черных полос. Трудно представить, что в условиях поляризованных (двойственных) волн черный цвет является простым, а белый – сложным. Такая комбинация просто противоречит закономерности о двойственности, противоречит законам симметрии. Почему в явлениях интерференции чередуются только черный и белый цвет? Почему отсутствуют другие цвета радуги? Если черный цвет простой, то почему его противоположность должна являться сложным цветом? Почему художники, смешивая три основные цвета, получают остальные 4 цвета радуги и все ее остальные оттенки? Трудно согласиться, что смешивание цветов на палитре художника является их разложением. Это самый настоящий синтез.

На *Рис. "Гексаграммная диаграмма преобразований цветов радуги"* приведена диаграмма, из которой следует, что цвета радуги замыкаются друг на друга *(см.: http://www.milogiya2007.ru/ – Сайт Милогии).* Белый и черный цвет не только могут взаимопревращаться, но это взаимопревращение может происходить и по большому кругу. Эволюция, начинаясь с белого цвета, заканчивается замыканием на черный цвет и, наоборот, инволюция, начинаясь с черного цвета, замыкается через красный цвет на белый.

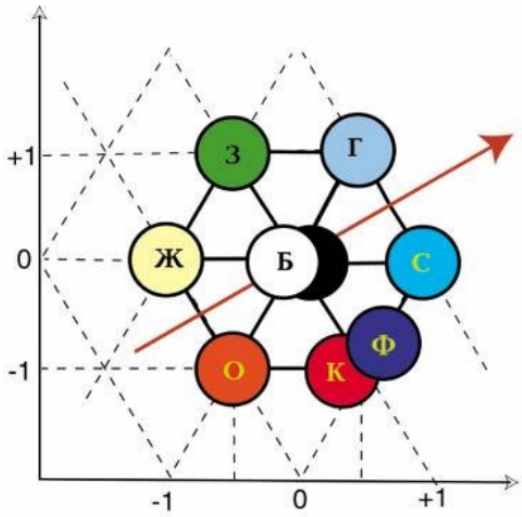


Рис. Диаграмма преобразований цветов радуги

Как видим, здесь в каждой из троек цветов крайние цвета порождают средний, когда, например, в тройке ***О-Ж-З*** желтый цвет (***Ж***) порождается ***З*** и ***О***, а ***З***, в свою очередь, порождается ***Ж*** и ***Г*** и т.д. Тут обнаруживается принцип диалектического порождения элементов системы, что дает нам представление об их логико-функциональных связях.

Данный рисунок можно дополнить рисунком цветовой системы И. Иттена *[Александров, "Троичность в цветовых моделях", 2012]:*

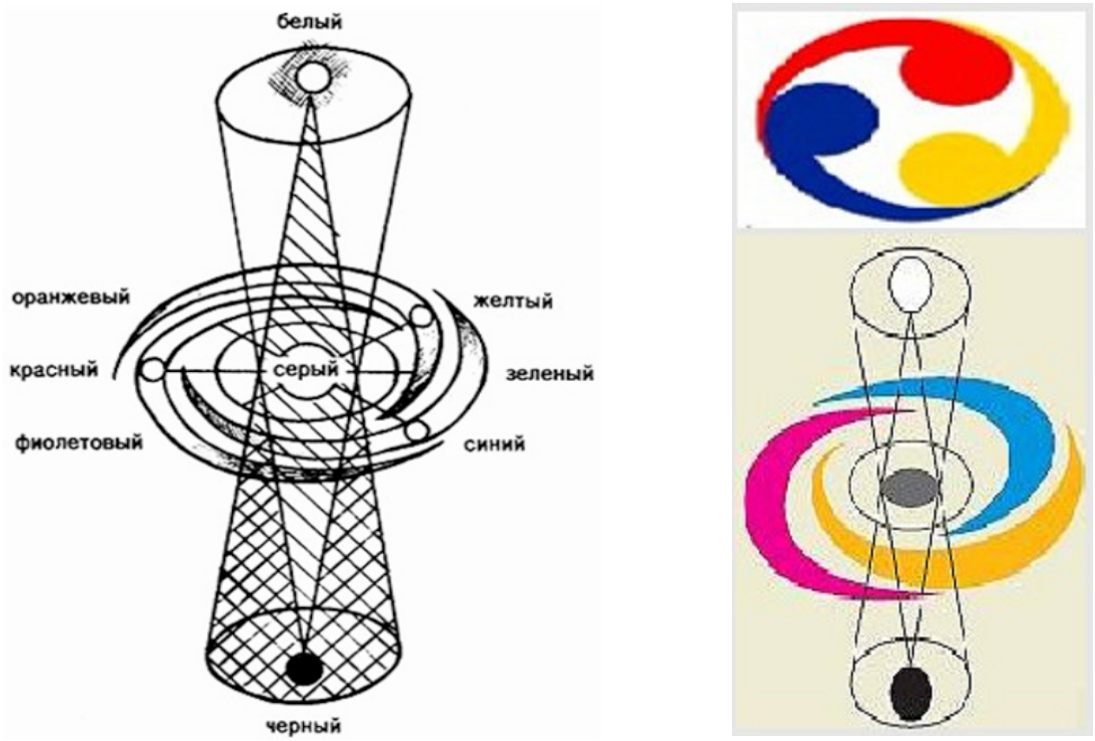


Рис. Цветова система И. Иттена БАУХАУЗ, сравниваемая с японской хроматической традицией

Отмеченная закономерность реализуется и в музыкальном ряду, и в процессе развития элементарных частиц:

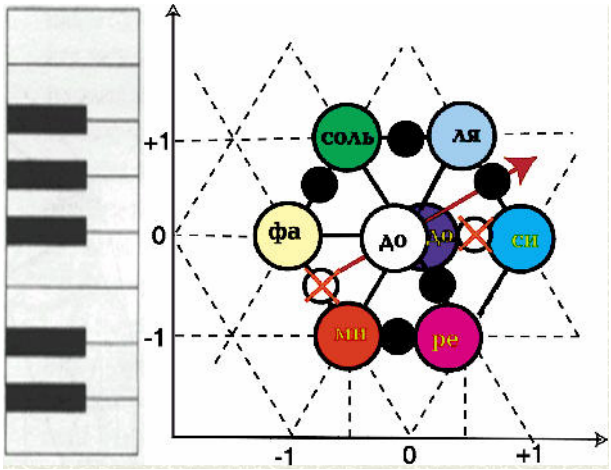


Рис. Диаграмма хроматической гаммы

Использовав математический аппарат так называемой *теории групп,* физикам удалось объединить адроны в группы по восемь — два типа частиц в центре и шесть в вершинах правильного шестиугольника. При этом частицы из каждой восьмеричной группы, располагающиеся на одном и том же месте.

В таком графическом представлении, обладают рядом общих свойств, подобно тому как схожие свойства демонстрируют химические элементы из одного столбца таблицы Менделеева, а частицы, расположенные по горизонтальным линиям в каждом шестиугольнике, обладают приблизительно равной массой, но отличаются электрическими зарядами. Такая классификация получила название *восьмеричный путь* (название взято из буддистской доктрины, что является весьма симптоматично).

В начале 1960-х годов теоретики осознали, что такую закономерность можно объяснить лишь тем, что элементарные частицы на самом деле таковыми не являются, а сами состоят из еще более фундаментальных структурных единиц. Сегодня, согласно теории, предсказывается

существование шести разновидностей кварков, и в лабораториях уже открыты элементарные частицы, содержащие все шесть типов.

Сегодня, согласно теории, предсказывается существование шести разновидностей кварков, и в лабораториях уже открыты элементарные частицы, содержащие все шесть типов. Самые распространенные кварки – *верхний*, или *протонный* (обозначается *u* – от английского *up*, или *p* – *proton*) и *нижний*, или *нейтронный* (обозначается *d* – от *down*, или *n* – от *neutron*), поскольку именно из них состоят единственные по-настоящему долгоживущие адроны – протон (*uud*) и нейтрон (*udd*).

Следующий дублет включает *странные* кварки *s* (*strange*) и *очарованные* кварки *c* (*charmed*). Наконец, последний дублет состоит из *красивых* и *истинных* кварков – *b* (от *beauty*, или *bottom*) и *t* (от *truth*, или *top*). Каждый из шести кварков, помимо электрического заряда, характеризуется *изотопическим* (условно направленным) *спином*. Наконец, каждый из кварков может принимать три значения квантового числа, которое называется его *цветом* (*color*) и обладает *ароматом* (*flavor*).

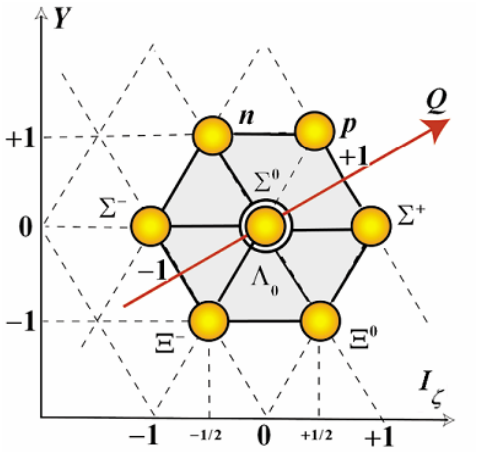


Рис. Диаграмма развития элементарных частиц

На *Рис. "Диаграмма развития элементарных частиц"* можно увидеть, что эволюция элементарных частиц вначале приводит к увеличению массы элементарных частиц, до протона включительно, а затем начинает уменьшаться, как бы возвращаясь на "круги своя".

Интересно отметить также и систему кристаллов ***Платоновских тел*** – правильных трехмерных многогранников: тетраэдр (4-гранник), куб, или гексаэдр (6-гранник), октаэдр (8-гранник), правильный додекаэдр (12-гранник) и икосаэдр (20-гранник). В начале развития этих тел находится шар, или сфера (*A*), имеющая одну универсальную грань.

Как пишет П. Я. Сергиенко в тезисах "*Сакральный треугольник порождающей модели гармонии всего. Алгебраическое и геометрическое познание*", к пяти симметричным правильным телам пифагорейцев (***тетраэдру, кубу, октаэдру, икосаэдру и икосаэдру***) Платон добавил ***сферу*** – наиболее совершенную из всех сотворенных и движущихся форм пространства, абсолютно совершенную меру "порождающей модели" мира идей и самодвижения пространства космоса.

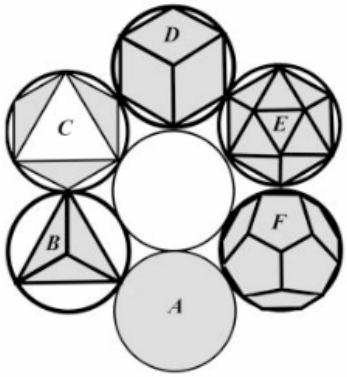


Рис. Система кристаллов Платоновских тел

ДОПОЛНЕНИЕ 5. НОВАЯ ПАРАДИГМА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ ЗНАНИЕ О ВОСПИТАНИИ

Дошкольное образование выступает наиболее важным аспектом школы как социального института, о чем повествуется в книгах М. Мид ("*Этнография детства*"), Э.Эриксона ("*Детство и общество*"), Масару Ибука ("*После трех уже поздно*"), П.В. Тюленева ("*Читать раньше, чем ходить*") и др. Как писал Л.Н.Толстой, "От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина. А от несуществования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость".

В связи с этим А. С. Макаренко отмечал, что "главные основы воспитания закладываются до пяти лет – это 90 процентов всего воспитательного процесса, а затем воспитание продолжается, обработка человека продолжается, но, в общем, вы начинаете вкушать ягодки, а цветы, за которыми вы ухаживали, были до пяти лет".

Японский писатель, создатель концерна "*Sony*" Масару Ибука полагает, что маленькие дети обладают способностью научиться чему угодно, что иллюстрируется японской пословицей: "в пять лет ребенок гений, в двенадцать – талантлив, а в двадцать лет превращается в обыкновенного человека".

Данный тезис подтверждается исследованиями многих ученых (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн, Дж.Уотсон, Д.Б.Эльконин и др.)

Одно из объяснений чудесного феномена детства состоит в том, что у растущего организма, характеризующегося повышенной скоростью протекания биологических процессов, внутреннее время течет быстрее, чем у зрелого и тем более стареющего организма, закончившего свой рост. При этом быстрый ритм времени ребенка как бы спрессовывает его жизненные впечатления в меньший отрезок времени, чем у взрослого. Поэтому, в известном смысле, для пятилетнего ребенка месяц жизни эквивалентен неделе жизни взрослого человека, что значительно увеличивает ресурсы развития ребенка.

Однако, как отмечается исследователями, до сих пор "не раскрыта субстанциальная сущность детства. Не определена общая система координат для выявления главных смыслов осуществляющихся здесь процессов: физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей. Также недостаточно раскрыта проблема приобретения ребенком (в рамках детства) ценностных ориентаций и социальных установок в ходе собственного индивидуального жизненного пути" *[Фельдштейн, 2011]*.

Изложенное выше выражает потребность в ***концептуализации интегральной парадигмы дошкольного образования.***

Как показал анализ научной литературы, ***развитие человека идет от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу***: философский принцип единства мира позволяет нам заключить что, подобно тому, как развитие Вселенной идет от полевого плана (микромира) к вещественному плану (макромиру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия (жизни) как единства энтропийной и негэнтропийной тенденций развития Вселенной, так и эволюция человека в онто- и филогенезе, как показывают антропологические и психологические исследования, идет от правополушарного психического модуса (у ребенка) к левополушарному (у взрослого), а от него – к их синтезу (у пожилого человека) *[Психологический словарь, 1983, с. 23]*.

Здесь обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира, сохраняя при этом личностное начало (психологические эксперименты показывают, что пожилые люди более доверчивы, менее критичны, чем представители среднего возраста, поэтому они часто становятся жертвами различных махинаций *(http://psy.su/news/4089/)*.

Исходя из отмеченного диалектического (триалектического) алгоритма, можно сделать вывод, что информация, организующаяся в рамках правого полушария по аналого-синтетическому принципу, способна транскрибироваться, разворачиваться в рамках левополушарной психики по линейно-аналитическому принципу, когда имеет место явление

взаимного обращения целостно-синтетического и атомарно-аналитического типов знания, что наблюдается в процессе решения задачи, проблемы, когда сам принцип решения той или иной задачи первоначально обнаруживается на невербальном, эмоциональном (правополушарном) уровне психики, а затем получает вербальную проекцию *[Тихомиров, 1984],* то есть вводится в сферу левополушарного мышления.

Это значит, что социально-педагогические влияния, которые реализуются в основном на уровне правого полушария (в дошкольном и младшем школьном возрасте), в среднем и старшем школьном возрасте начинают постепенно трансформироваться в определенные абстрактно-логические формы на уровне левого полушария. Последнее, таким образом, содержит в латентном виде правополушарный конкретно-образный материал, который в результате педагогического влияния определяет развертывание левополушарных процессов (в среднем и старшем школьном возрасте).

Соответственно, в дошкольном и младшем школьном возрасте имеет место своеобразная ***кодировка будущего поведения человека через правополушарную "призму" наглядности и образности.*** Это находит свое наиболее последовательное отражение в сказочном, метафорическом способе постижения и освоения бытия, что на уровне дошкольного воспитания реализуются в развитии ***педагогики учебной сказки.***

Таким образом, формирование ***дипластии*** (способности человека объединять в одном контексте противоположные, исключающие друг друга понятия, образы, предметы, что выступает основной характеристикой творческого мышления – цели образовательного процесса) в детском возрасте реализуется наиболее эффективно в процессе использования волшебных сказок (как народных, так и авторских), в которых волшебно-мистический, парадоксальный элемент выступает важнейшим механизмом передачи сказочного сюжета.

Кроме того, в связи с феноменом отмеченной кодировки можно говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников в контексте формирования у них социальных и психологических установок, а также развития их личности. Ребенок (особенно в раннем детском возрасте) представляет собой в основном правополушарное, то есть бессознательное существо Все моменты этого периода схватываются ребенком целиком и некритически на уровне бессознательного правополушарного пласта психической деятельности, то есть усваиваются как руководство к действию в духе *положительной обратной связи.*

Это обстоятельство способствует формированию множества социальных и психологических установок, как положительных, так и отрицательных. Положительные установки можно понимать как стимулирующие те или иные действия (такие, например, как мытье рук перед едой и т. д.), а отрицательные установки – как выступающие в качестве запретителя тех или иных действий (“не пей холодную воду", "не балуйся", "не кричи громко”).

В зрелом возрасте человек характеризуется полушарной асимметрией и развитием левого, абстрактно-аналитического полушария, которое, в отличие от правого полушария, функционирует по правилу *отрицательной обратной связи (“от противного”)*, когда все, воспринимаемое на уровне сознания (левополушарного аспекта психики), имеет тенденцию приниматься "в штыки", то есть подвергается критическому анализу. Поэтому все установки, которые были сформированы у ребенка, особенно в раннем детстве, у взрослого как личности имеют тенденцию перепрофилироваться, взаимопревращаться: положительные – в отрицательные, а отрицательные – в положительные. В результате чего у человека наблюдается склонность делать все то, чему его учили в детстве, но "с точностью до наоборот". Данные рассуждения определенным образом поясняют, почему в семьях религиозных фанатиков очень редко взращиваются религиозные дети, поскольку здесь актуализируется "черно-белая" реальность двух достаточно враждебных друг другу миров – "мы" (верующие) и "они" (остальной мир).

В этой связи можно сказать, что у ребенка с целью развития личности как свободной сущности следует формировать ***нейтрально-парадоксальные*** установки, которые дают простор для развития и не закрепощают, не программируют, не зомбируют его. Нейтрально-парадоксальные установки формируются на базе полушарного синтеза (как показывают энцефалографические исследования, функциональная согласованность полушарий реализуется в состоянии медитации, творческого мышления), который как предпосылка для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики полярных нравственных качеств личности, которое дано нам в концепциях И. Канта, В. И. Вернадского, Тейяре де Шардена и других мыслителей, стремящихся

преодолеть относительность и условность механизма моральной регуляции человеческого поведения.

В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к объекту, и все объекты кажутся ему или только хорошими, или только плохими без какого-либо плавного перехода, и если такое восприятие окружающего мира закрепляется в поведенческие паттерны, – то все это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа *[Обухов, 1999; Обухова, 1995],* который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным, холодноэмоциональным восприятиям мира. При этом важно отметить, что именно амбивалентность, дипластия как "баланс противоположностей" (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческих личностей, выступающих парадоксальными существами, характеризующимися взаимоисключающими психологическими и поведенческими особенностями *[Дорфман, Ковалева, 1999]).*

Однако, с другой стороны, расщепляющее воздействие на ребенка может приводить к формированию ***параноического аффекта***, о чем пишет К. Леонгард в книге "*Акцентуированные личности*":

"В нашем детском отделении мы наблюдали много маленьких обследуемых застревающего типа. Иногда эти черты у детей проявляются очень ярко. Но если они ведут в конечном итоге к патологическим явлениям, то чаще всего это результат неправильного воспитания. Особенно часто плачевные последствия дает "маятниковое" воспитание, как я предлагаю его назвать. Оно заключается в постоянных колебаниях между преувеличенной строгостью и мягким, ласковым обращением. Это и служит почвой для тех самых колебаний, которые ведут к параноическому аффекту. Ребенка обрекают на постоянные метания между исполнением его желаний и наложением на них запрета, в конце концов у него вырабатывается враждебное отношение к тому из воспитателей, который в его детском мире представляет строгость. Если один и тот же воспитатель "качается", подобно маятнику, между теми и другими мероприятиями, то у ребенка возникает чувство, подобное вышеописанной ненависти-любви, т. е. к этому взрослому проявляются и большая привязанность, и одновременно озлобленная замкнутость.

Взрослые люди в процессе своей "борьбы" с окружением часто создают сами себе обстановку "раскачивания" между успехом и провалами. Дети, конечно, не способны на подобную активность; естественно, что они, в основном, подчиняются влиянию взрослых, поэтому и "раскачивание" их приходит извне.

Ниже описана маленькая девочка, у которой параноический аффект возник как из-за акцентуации застревающих черт характера, так и вследствие "маятникового" воспитания.

Ева Э., 7 лет, поступила в наше детское психиатрическое отделение. Отец – целеустремленный, честолюбивый человек, из-за напряженной работы воспитанию детей не уделяет никакого внимания. Мать – работник торговли, но не работает по специальности, так как целиком посвятила себя воспитанию троих детей и домашнему хозяйству. Восьмилетняя сестра Евы прилежна, добросовестная; трехлетний братик – очень живой ребенок.

Мать лишь недавно оставила работу, поэтому Ева в течение ряда лет жила то у бабушки с дедушкой, то у родителей, испытывая на себе совершенно разные воспитательные влияния. Дед и бабушка во всем девочке потакали, мать была строга, часто снимала туфлю и шлепала Еву. Через некоторое время мать, жалея Еву, осыпала ее ласками и лакомствами, пытаясь компенсировать причиненное зло добром. Но успеха не приносили ни строгости, ни поблажки. Ева была необыкновенно упряма, постоянно пыталась поставить на своем и часто даже бросалась на пол. Когда мать за дело журила девочку, это вызывало в ней только раздражение и злость. Однажды Ева целую неделю не разговаривала с матерью из-за того, что та сделала ей замечание за плохо вытертую посуду. Когда Ева злится на мать, она не обращается к ней с просьбами непосредственно, а передает их через старшую сестру, пытаясь добиться своего. Ева очень любит похвалу и, если в чем-нибудь проявит старание, всегда ждет ее как лучшей награды.

Однажды, разозлившись, Ева неделю не вставала с постели, не поднималась даже поесть, требуя, чтобы кушанья ей подавали в постель. Мать сначала не соглашалась на такое "обслуживание", но в конце концов уступила. "Не буду же я морить ее голодом", – заявила она в свое оправдание. Итак, мать и девочка постоянно спорили друг с другом, при этом в споре обычно побеждала Ева, так как она оставалась непреклонной, а мать всегда

уступала.

Патологические проявления начались у Евы в 3-4 года и особенно ярко начали сказываться, когда родился младший братик. Ева с самого начала отнеслась к его появлению отрицательно, бросала разные предметы в колясочку, где он лежал. Когда малютке было 14 дней, она с силой уткнула его личико в подушку, а подбежавшей матери сказала: "Это я для того, чтобы он заснул". В последующие годы Ева также относилась к маленькому братику враждебно. Когда мальчику было 2 года, она вздумала заставить его взобраться на перила балкона – мальчик легко мог упасть вниз. Ева специально подставила стул и продемонстрировала ему, как надо ставить ножки и как повернуться. Матери она сказала: "А пускай падает, по крайней мере он тогда умрет".

Когда Еве было 6 лет, отец за столом рассказывал, что прочитал в газете статью о вредной привычке брать в рот и жевать цветочные лепестки; в статье подчеркивалось, что это может привести к опасным последствиям. Ева весьма внимательно слушала. Через два дня ее поймали на том, что она запихивала брату в рот кучу цветочных лепестков.

В детском отделении клиники Ева постоянно предъявляла свои требования, а если к ним не прислушивались, становилась озлобленной. В игры с другими детьми включалась с трудом. Любопытен один фотоснимок, сделанный в клинике: Ева смотрит исподлобья, выражение лица у нее характерное – полное затаенной злобы. Мы добивались того, чтобы обращение с ней было предельно ровным. Девочка приспособилась к этому режиму и особых трудностей мы в связи с ее поведением не ощущали. Она даже старалась произвести хорошее впечатление" *[Леонгард, 1981, с. 86-87].*

Таким образом, расщепляющее воздействие на ребенка, согласно Р. Лэингу и Г. Бейтсону, может приводить к ситуации "***двойного зажима***" ("двойной связи"), что инициирует развитие шизофрении: в ситуации двойного зажима окажется ребенок, который получает от родителей (или от одного из них) сообщения, противоречащие друг другу на вербальном и невербальном уровнях и содержащие в себе опасность наказания или угрозу эмоциональной безопасности ребенка (когда от ребенка требуют одновременно инициативу и послушание, когда мать может требовать от ребенка ласки и одновременно быть отталкивающе холодной, язвительной, когда в школьном коллективе от ребенка ожидается поведение, о котором он точно не знает, каким оно должно быть в конкретных поведенческих актах). Возникает ситуация, при которой любое действие человека или отсутствие действия неизбежно сопровождается ощущение, что он разрывается на части.

В данном случае ребенок попадает в условия так называемого когнитивного диссонанса и стремится освободиться от амбивалентной, а поэтому парадоксальной, когнитивной ситуации посредством искажения действительности. Так, желая чего-то и не имея возможности получить данную вещь, человек может прибегнуть к дискредитации данной вещи (что можно проиллюстрировать басней о "зеленом винограде"), искажая при этом реальность, поскольку вещь все же является наделенной многими ценными качествами.

Таким образом, в сфере шизоидного отражения действительности две противоположные когниции не могут мирно соседствовать друг с другом, поскольку биполярное, расщепленное "черно-белое" сознание человека с его двоичной "*да-нет*" логикой мышления неспособно соединять противоположности. Это приводит к радикализации человека и общества, что мы и наблюдаем в современном мире, где биполярное мышление реализуется в "***мозаичной культуре***". Ги Дебор в книге "*Общество спектакля*" (1971 г.) показал, что современные технологии манипуляции индивидуальным и массовым сознанием способны разрушить в атомизированном человеке знания, полученные из реального жизненного и исторического опыта, заменить их искусственно сконструированной определенным "режиссером" системой знаний и представлений. В результате чего у нас складывается убеждение, что главное в жизни – видимость, которая формирует дистанцированную от позитивных ценностей виртуальную реальность. Таким образом, мозаичная культура разрушает правополушарное (иррациональное) мышление людей традиционного общества, продуцирует атомизированную, расщепленную действительность, которая характеризуется низким уровнем синергии и, поэтому, низкой жизненной активностью.

Формируется такое биполярное мышление в процессе противоречивых, амбивалентных социально-педагогических воздействий вместе с развитием левополушарного – "однозначно-одномерного" – мышления. У маленький же детей, которые характеризуются

правополушарным многозначным, мистическим "дикарским" мышлением (ориентирующимся на "принцип реальности" Ж. Пиаже и З. Фрейда), противоречивые воздействия, как правило, не формируют расщепленно-шизоидную модель восприятия и поведения.

Однако в условиях интенсивного формирования однозначно-левополушарной стратегии освоения мира, способной устанавливать строго однозначные логические отношения в процессе познания и социализации, такие противоречивые воздействия зачастую приводят к радикализации однозначно-левополушарного мышления, то есть к его шизоидности и биполярности.

Как видим, следует понимать, что амбивалентное воздействие (с эффектом "двойного зажима") выступает необходимым воспитательным ресурсом для маленьких детей (до 6 лет), у которых доминирует многозначное правополушарное иррациональное отражение и освоение мира. В то время как во время интенсивного формирования однозначного левополушарного "расщепляющего" абстрактно-логического мышления (у детей 7-18 лет) такое воздействие с "двойным зажимом" может приводить к формированию у человека "расщепленной" шизоидной модели восприятия мира.

Возможно, именно этот последний негативный результат определил один из существенных аспектов классической парадигмы воспитания, согласно которой, воспитательные воздействия на детей должны быть согласованы и не противоречить друг другу, при этом не должно иметь место рассогласование между вербальными (словесная информация) и экстравербальными (жесты, эмоциональные реакции) сигналами, которые поступают к ребенку от его родителей и других людей, иначе это может привести к серьезным психологическим проблемам *[см.: Развитие личности ребенка, 1987].*

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность взращивается на "границах воспитательных воздействий", в противоречивых, парадоксальных, многомерных условиях социального бытия, что для развития личности губителен процесс социализации, осуществляемый на основе однозначного "черно-белого" поведенческого кода и системы ценностей, то становится понятным, что ***парадокс является одним из основных факторов формирования личности в раннем детстве***, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед ребенком в истинном свете драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды существования, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающейся многовекторной же парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью и неопределенностью, что выступает основной характеристикой ***творческого поведения и деятельности.***

Данный вывод вовсе не означает, что следует избегать состояния согласования вербального и экстравербального и специально создавать информационно-поведенческий хаос с целью воспитания личности. Парадоксальность данного процесса как раз и предполагает сочетание согласованных и несогласованных вербальных и экстравербальных сигналов для того, чтобы ребенок умел их различать и учился существовать в такой упорядоченно-неупорядоченной среде, соединяющей хаос и космос, возвышенное и профаническое, прекрасное и ужасное…

Отмеченное находит реализацию в ***амбивалентном подходе в педагогике***, который возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и тому подобное) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление через дуальную оппозицию, – из двух противоположных сторон, которые противоречат друг другу и взаимно исключают друг друга, что позволяет достичь целостного статуса мышления через взаимное изменение, дополнение противоположностей, их взаимопроникновения, постоянного "переваривания" смысла через каждый из противоположных полюсов (С.У. Гончаренко *[Гончаренко, 2009, с. 30]*).

Отметим, что ориентация правого полушария ребенка на целостное многозначное понимание действительности реализует интегральное, целостное восприятие ребенком жизненного пространства, в которое он погружен. В сфере этого целостного мировосприятия сливаются воедино моральное и эстетическое, мысль и действия, поступки и намерения людей. В этом целостном сплаве жизни ребенок удивительно искренен и одновременно адекватен реальности, открыт истине, прозорлив, он четко ощущает несоответствие между внешними требованиями и внутренней реальностью.

"Дети не позволяют ввести себя в заблуждение. Потому что одновременно с опытом чувств воспринимают скрывающееся за ними моральное качество. Жест, мимика, голосовые нюансы и взгляд открывают ребенку намного больше, чем мы привыкли думать. На маленького ребенка сильно действуют даже невысказанные суждения, мысли, эмоции и намерения взрослых… Достаточно, если слово и дело взрослого в течение продолжительного времени расходятся друг с другом… Такое поведение противоречит природе маленького ребенка, который во всех жизненных проявлениях идентичен самому себе и лелеет невысказанное ожидание, что и другие люди в такой же степени правдивы. Без оглядки, без какой-либо дистанции отдается ребенок своему жизненному окружения и отождествляет себя с ним даже тогда, когда впечатления ему тягостны. Ребенок живет в единстве мира и "Я", внешнего и внутреннего, и многое зависит от того, встретятся ли ему люди, живущие в согласии с собой. В той мере, в которой ребенок получает такой опыт, закладывается снова его душевного здоровья и с ним – основа для сознательной борьбы за идентичность и аутентичность совершеннолетнего, взрослого человека… В природе ребенка – полная самоотдача чувственным впечатлениям и жизнь в настоящем моменте, и эта неповторимость является основой его самоформирования" *[Патцлафф, 2008, с. 27-28, 61]*.

Такое целостно-интегрированное состояние ребенка реализуется в плоскости единства слова и дела, мысли и поступка, истины и красоты, что порождает внутреннюю связность социальных процессов, в которые ребенок погружен.

"К условиям переживания связи с миром относится наличие у ребенка опыта о том, что все воспринимаемые им вещи и процессы имеют внутреннюю связь, служат определенной цели, несут в себе смысл… у детей существует элементарная потребность вникать в мир с пониманием, переживать его как имеющий смысл и обозримый. Для их развития очень важно хотя бы иногда наблюдать, как, например, после еды грязная посуда не исчезаем в посудомоечной машине, чтобы позже быть вынутой оттуда чистой, а вручную моется и вытирается; или как жар, необходимый для приготовления еды, возникает не от нажатия кнопки, а благодаря горению дерева, которое перед этим распилили и нарубили" *[Патцлафф, 2008, с. 24-26]*.

Ребенок как бутон цветка развивается из состояния этой тотальной интегрированности бытия, этого чувственного целого, к которому ребенок относится с полным доверием и которое постепенно распадается и расщепляется в свете аналитической деятельности развивающегося интеллекта (*левого полушария*). Гете писал, что человек в достаточной мере подготовлен ко всем настоящим земным требованиям, если он доверяет своим чувствам и развивает их таким образом, что они остаются достойными этого доверия.

В связи с этим Р. Штайнер высказался таким образом: "Обман чувств становится реальной ошибкой только через интеллект" *[см.: Эппли, 2011, с. 18]*.

Расщепление бытийной тотальности детства, в которой чувства и мысли, действия и элементы ума представлены в интегральном поведенческом комплексе, предполагает то, что "…ребенок должен вначале научиться владеть телом, чтобы иметь возможность понимать мир; научиться хватать вещи, чтобы потом схватывать их умом; должен нюхать, пробовать на вкус и врать в руки вещи, чтобы на собственном опыте пережить, что мир доступен и обозрим" *[Патцлафф, 2008, с. 17]*. Именно поэтому "ранее обучение детей происходит… в постоянном взаимоотношении их с телом: с одной стороны, обучение совершается в теле и посредством него, а с другой стороны, благодаря такому обучению само тело структурируется и формируется. Маленький ребенок открывается всеми органами чувств влияниям окружающего мира и впечатлениями от него и в то же время не может не вовлекать все эти переживания в работу над своей еще пластичной физической конституцией. Мир определенным образом впечатывается в тело" *[Патцлафф, 2008, с. 20]*.

Весь пафос ***Вальдорфской педагогики***, выраженный через приведенные выше принципы, предполагает, что ребенок несет в себе источник базальной гениальности, который следует пробудить и актуализировать при помощи соответствующей социально-педагогической среды. Однако данный процесс должен протекать изнутри, когда данная среда должна следовать за разворачивающейся потенциальностью ребенка, а не тормозить ее "фонтанирование", как это

бывает в действительности, вызывая к жизни приведенную выше японскую пословицу, согласно которой в раннем детском возрасте ребенок – гений, потом он постепенно превращается в обычного человека. Это говорит о том, что "цель современной школы как социального института – тормозить развитие ребенка" (П.В.Тюленев).

В этой связи интерес представляют *принципы Вальдорфской педагогики*:

1) Принцип воспитания в духе свободы, который состоит в необходимости вести ребенка к свободному и плодотворному самопознанию, самоопределение, к полноценному развитию всех сил личности. Отсюда отсутствие единых методик и т.д.

2) Принцип целостности формирования личности: телесной, душевной и духовной ее сторон. Главное здесь – развить способность свободно и оригинально мыслить, ощущать, творить. Большое внимание уделяется развитию культуры чувств, художественно-музыкальных привычек, ремесленному мастерству, физическому развитию.

3) Принцип цикличности учебно-воспитательной деятельности, который состоит в учете особенностей возрастных циклов развития, суточных ритмов.

4) Принцип авторитета учителя, воспитателя, отцов, духовного идеала, что рассматривается как одна с самых важных движущих сил развития ребенка.

Управление школами в таких условиях осуществляется на основе самоуправления. В 1990 г. в ФРГ было 180 таких школ, в которых училось свыше 50 тыс. детей. Всего в мире – более пятисот вальдорфских школ, в которых отсутствует абсолютизация предметных уроков, здесь ребенок включается в занятия эстетико-художественного цикла – музыка, живопись, скульптура, архитектура, театр, эвритмия (особый вид искусства, синтез мысли и слова, цвета и музыки, движений тела и души). Наконец – занятия ручным трудом. Важными здесь есть общие волевые усилия учащихся и учителей. Обучение в вальдорфской школе представляет собой процесс результативного действия. Учитель излагает материал не рецептивным, а продуктивным методом, то есть не дает готовых определений и рецептов, сам осуществляет вместе с детьми все действия, необходимые для соответствующих умозаключений. Рисует вместе с ними рисунок к прочитанной сказке, составляет план местности во время урока-похода. Один из главных принципов – образное изложение материала. Детей учат образно мыслить, сопереживать, сочувствовать, включают в процесс учения всего человека, его представления, фантазию, чувство. Здесь обнаруживается гетеанистический метод познания, которой предполагает познание мира через познание себя и наоборот. В таких условиях очень ценится здесь способность испытывать удивление и видеть чудо. Поэтому в первых-пятых классах так много сказок, мифов, легенд.

Как показал в своей книге "*Детство и общество*" Э. Эриксон, именно такая воспитательная идеология присуща древним (примитивным) сообществам. Поясним данный вывод при помощи положений книги Ж. Ледлофф ("*Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности*"), которая провела несколько лет в племенах американских индейцев, где в отношениях между взрослыми и детьми царит полная гармония, которой так не хватает в цивилизованном обществе.

Ж.Ледлофф пришла к выводу, что если мы будем обращаться с детьми так, как это делали наши предки на протяжении тысячелетий, наши малыши будут спокойными и счастливыми. Эта книга о том, как важно, воспитывая ребенка, прислушиваться к собственной интуиции, а не к советам "экспертов" в области ухода за детьми. В связи с этим Ж. Ледлофф пишет, что большинство авторов книг по уходу за ребенком не только не знают ответа на вопрос, как вырастить ребенка счастливым, но даже не понимают его сути. Они считают (и заставляют верить в это родителей), что счастье ребенка целиком складывается из сухих подгузников, детского питания и плюшевых зверьков.

Как отмечает Леонид Шарашкин в предисловии к книге Ж.Ледлофф,

> "в нашем стремлении дать ребенку "все, что ему нужно", мы часто проходим мимо самого главного – того, в чем он нуждается не просто для того, чтобы выжить, но для того, чтобы вырасти счастливым. Привычным является мнение о том, что ребенок для молодой семьи – большое испытание: он плачет, будит родителей по ночам, а когда начинает ползать и ходить, все норовит сломать и опрокинуть. Мы списываем это на то, что "все дети такие", и даже не замечаем, что у кошки, которая никогда не читала умных книг по уходу за котятами, котята плачут куда реже, чем у нас – человеческие детеныши… Мы не только не знаем и не понимаем истинных потребностей наших детей, но еще и привыкли

перекладывать ответственность за их здоровье, воспитание и безопасность на кого-то еще: мы рожаем детей в роддомах, если они заболеют – отводим к врачу, отдаем их воспитывать в детские сады, а потом в школу. Но те, кому мы доверяем наших детей, тоже не всегда знают, что нужно ребенку для счастья; они тоже узнавали об этом из книжек, авторы которых имеют о счастье неизвестно какое представление…

Получается порочный круг: каждый думает, что знает, как вырастить детей счастливыми. Некоторые даже пишут об этом книги. Но на самом деле мало кто об этом знает, отчасти потому, что редко встречаются люди, которые умеют – без всяких книг, просто следуя внутреннему инстинкту – быть счастливыми и растить счастливыми своих детей… Жан Ледлофф, прожив с ними два с половиной года, поняла, чем их воспитание детей отличается от нашего, поняла, почему их дети вырастают счастливыми, а наши на всю жизнь остаются "трудными подростками". Поняв это, она написала об этом книгу – книгу о том, как вырастить детей счастливыми. Известный психолог Джон Холт сказал о ней: "***Если есть книга, которая могла бы спасти мир, то эта книга перед вами***". Эти слова – не преувеличение, ведь все многообразие самых страшных проблем человечества – войны, преступность, самоубийства; нищета, голод, болезни; депрессии, наркомания и алкоголизм; загрязнение и разрушение природы – только проявление внутреннего неблагополучия современного человека. А так как счастье или несчастье начинаются там же, где и новая жизнь – с рождения и воспитания ребенка, то, правильно относясь к детям, мы не только обеспечиваем им психическое благополучие на всю жизнь, но и делаем первый и самый важный шаг к более радостному и человечному устройству общества, к миру без насилия и страдания" *[Ледлофф, 2003].*

В целом, можно отметить такие ***особенности индейского воспитания детей***:

Индейские дети не знают, что такое наказание. Поэтому они неприхотливы и не капризны. С рождения им прививают уважение к взрослым и правильное спокойное поведение.

Запреты для детей здесь также отсутствуют – взрослые доверяют им как самим себе. Ребенку просто объясняют о возможных последствиях его поступков.

Дети вполне самостоятельны и не требуют надзора.

Ребенок всегда участвует во всех делах своих родителей, он наблюдает, обучается.

Слишком большая опека над ребенком расценивается как плохое воспитание. Так, считают индейцы, у ребенка появляются страх.

Дети с пеленок присутствуют при всех делах взрослых. У них имеются маленькие копии инструментов – так они приобщаются к взрослому труду.

Индейцы радуются, если у ребенка возник интерес к какому-то делу, даже если он не доводит его до конца.

У индейцев нет слов, обозначающих время. Так, привычное для европейских детей слово "потом" здесь неприемлемо. Поэтому индейский родитель реагирует сразу на первое требование ребенка.

В племенах нет понятия чужих детей, ко всем детям взрослые относятся одинаково. Взрослые не критикуют и не сравнивают детей друг с другом. У них принято усаживаться кругом и беседовать на разные темы – таким образом, они выражают доверие друг к другу.

Девочек воспитывает мама, приучая их к заботе о мужчине, прививая к нему уважение и даже страх. Обряд инициации девочки проходят в 13 лет.

Воспитанием мальчика занимается отец *(Иван Раздолин, korolevchanka.ru/ promotion-articles/vsie-dlya-detey/37844/).*

Понимание данной системы воспитания значительно углубляется в книге Э.Эриксона "*Детство и общество*", где автор изучает процесс детства у двух племен американских индейцев.

Удивительно схожей с индейской является ***тибетская система воспитания детей***:

Первый период. Ребенку до 5 лет.

С ребенком нужно обращаться как с царем. ЗАПРЕЩАТЬ ничего нельзя. Только отвлекать. Если он делает что-то опасное, то сделать испуганное лицо и издать испуганный возглас. Ребенок такой язык понимает прекрасно. В это время закладывается активность, любознательность, интерес к жизни. Ребенок еще не способен выстраивать длинные логические цепочки. Например, он разбил дорогую вазу. Он не понимает, что для покупки такой вазы нужно много работать,

заработать денег. Наказание он воспримет как подавление с позиции силы. При этом вы научите его не бить вазы, а подчиняться тому, кто сильнее.

Второй период. Возраст ребенка с 5 до 10 лет.

В это время с ребенком обращаться "как с рабом". Ставить перед ним задачи и требовать их выполнения. Можно наказывать за невыполнение (но не физически). В это время активно развивается интеллект. Ребенок должен научиться прогнозировать реакцию людей на его поступки, вызывать положительное отношение к себе и избегать проявление отрицательного. В это время не бойтесь нагружать ребенка знаниями.

Третий период. Возраст ребенка с 10 до 15.

С ребенком обращаются как с равным. Не на равных, а именно "как с равным", так как взрослый все равно имеете больше опыта и знаний. Нужно советоваться с ребенком по всем важным вопросам, предоставлять и поощрять самостоятельность. Свою волю следует навязывать в "бархатных перчатках" в процессе обсуждения, подсказками, советами. Если вам что-то не нравится, то акцентируете его внимание на негативных последствиях, избегая прямых запретов. В это время формируется самостоятельность и независимость мышления.

Последний период. Он уже не ребенок с 15 лет.

Относитесь к ребенку с уважением. Воспитывать уже поздно и вам остается только пожинать плоды своих трудов.

Возникает вопрос, связанный с тем, *какие последствия может вызвать несоблюдение этих правил.*

Если подавлять ребенка до 5 лет, то подавляется его жизненная активность, интерес к жизни, интеллект, иммунитет. Ребенок приучается бездумно и привычно подчиняться грубой силе, что сделает из него легкую жертву для всякого рода негодяев.

Если вы будете продолжать сюсюкать после 5, то ребенок вырастет инфантильным, не способным к труду и вообще к духовным усилиям.

Если вы будете опекать ребенка, как маленького после 10, то ребенок вырастет неуверенным, будет зависимым от более самостоятельных друзей, которые не всегда могут оказывать нужное влияние.

Если вы не будете уважать ребенка после 15, то он вам этого не простит и уйдет навсегда при первой возможности *(http://soul.az/news/349).*

Нечто подобное мы наблюдаем в системе ***традиционного японского воспитания***, где

> "период "вседозволенности" у малыша продолжается всего до 5 лет. До этого возраста японцы обращаются с ребенком, "как с королем", с 5 до 15 лет – "как с рабом", а после 15 – "как с равным". Считается, что пятнадцатилетний подросток – это уже взрослый человек, который четко знает свои обязанности и безукоризненно подчиняется правилам. В этом заключается парадокс японского воспитания: из ребенка, которому в детстве разрешали все, вырастает дисциплинированный и законопослушный гражданин. Однако торопиться с перенесением японских методов воспитания в российскую действительность не стоит. Было бы неправильно рассматривать их в отрыве от мировоззрения и образа жизни японцев. Да, маленьким детям в этой стране разрешают все, но в 5-6 лет ребенок попадает в очень жесткую систему правил и ограничений, которые четко предписывают, как надо поступать в той или иной ситуации. Не подчиняться им невозможно, поскольку так делают все, и поступить по-другому – означает "потерять лицо", оказаться вне группы. "Всему свое место" – один из основных принципов японского мировоззрения. И дети усваивают его с самого раннего возраста.
>
> Основная задача японской педагогики – воспитать человека, который умеет слажено работать в коллективе. Для жизни в японском обществе, обществе групп, это необходимо. Но перекос в сторону группового сознания приводит к неумению самостоятельно мыслить. Более того, идея соответствия единому стандарту настолько прочно укореняется в сознании детей, что если кто-то из них и высказывает собственное мнение, он становится объектом насмешек или даже ненависти. Это явление сегодня особенно распространено в японских школах и получило название "*идзимэ*" (понятие, близкое нашей армейской "дедовщине"). Нестандартного ученика травят, часто избивают. Японцы и сами прекрасно видят негативные стороны своей педагогической системы. Сегодня в печати много говорится об "острой потребности в творческой личности" и необходимости выявлять одаренных детей уже в раннем возрасте…

Наблюдаются в Стране Восходящего Солнца и явления, которые свойственны в том числе странам запада: растет инфантилизм подростков, возникает неприятие молодежью критики со стороны взрослых, проявляется агрессия по отношению к старшим, в том числе и к родителям. Но чуткое и заботливое отношение взрослых к детям, внимание к проблемам нового поколения, ответственность родителей за судьбу ребенка – качества, которым вполне можно поучиться у японцев, несмотря на все различия в менталитете" (*Татьяна Тимофеева – https://www.2mm.ru/malysh/vospitanie-rebenka/303/yaponskoe-vospitanie*).

Как видим, ***системы образования, характерные для восточной цивилизации, достаточно схожи, поскольку эти цивилизации характеризуются, в известном смысле, доминированием правополушарной психики.***

И это вполне объяснимо: как показали исследования В.В. Аршавского, у представителей народов, живущих в Северо-Восточных районах Евразии, в состоянии бодрствования относительно усилена активность правого полушария *[Ротенберг, 1984]*. То есть у народов, у которых активизированы правополушарные функции высшей нервной деятельности, первую скрипку играют когнитивные функции правого полушария, что сказывается, в том числе, и на иконическом характере их письменности.

Рассмотренные системы дошкольного воспитания/образования обнаруживают конкретные этапы, которые концептуализируются при помощи ***волновой модели реальности***.

Если принять к сведению, что реальность есть, прежде всего движение (изменение, развитие), а 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), то можно утверждать, что ***любое движение как реализуемое в виде колебательно-волновых изменений, изучаемых теорией колебаний, обнаруживает универсальный язык, позволяющий кристаллизовать универсальные знания, применимые ко всем областям человеческой деятельности и познания*** (Л.И. Мандельштам).

Отметим, что движение в его наиболее общем виде моделируется в виде синусоиды.

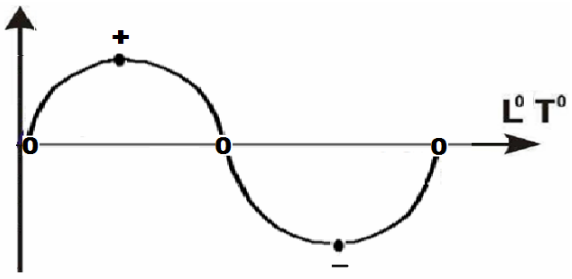


Рис. 1. Синусоидальная модель любого изменения

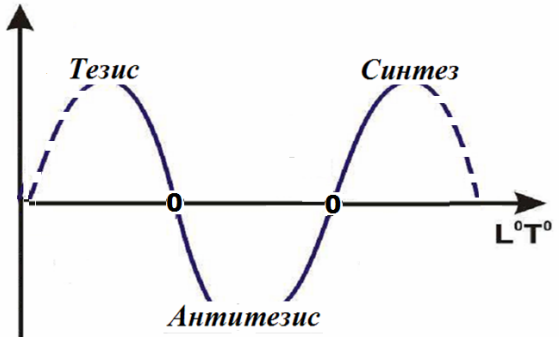


Рис. 2. Волновая модель реальности, объясняющая триаду "тезис – антитезис – синтез", а также иллюстрирующая этапы развития человека

Как видим, волна в ее наиболее общем, редуцированном, диалектическом виде реализуется как триадная сущность, фиксирующая единство статического и динамического аспектов реальности:

1) точку максимума волны (тезис, который на уровне методологического анализа действительности выступает единичным),

2) точку минимума волны (антитезис, особенное) и

3) снова точку максимума волны (синтез, общее).

Предельно просто этот диалектический процесс 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].*

Рассмотренная волновая парадигма развития может быть применена к анализу процесса развития ребенка в контексте ***концепции функциональной асимметрии полушарий*** (правого – ПП и левого – ЛП) ***головного мозга***, а также применительно к рассмотренному материалу.

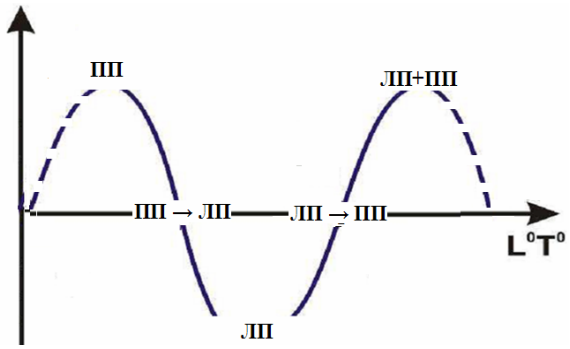


Рис. 3. Волновая модель полушарных трансформаций в процессе развития человека

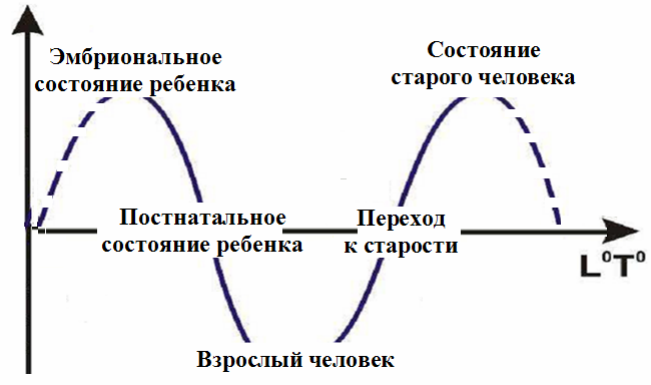


Рис. 4. Волновая модель развития человека

На рис. 3 и 4 изображается волновые модели развития человека, согласно полушарным трансформациям.

1) На раннем, первом, этапе наблюдается минимальная полушарная асимметрия с доминированием правополушарных функций. Это состояние коррелирует с эмбриональным "райским" состоянием ребенка (который слит с организмом матери), а на уровне филогенеза – с "райским" существованием примитивных сообществ, "слитых" с природой.

2) Второй этап реализует состояние перехода от право- к левополушарному доминированию. Этот этап соответствует постнатальному состоянию ребенка, который переходит от состояния слитности с материнским организмом к автономному статусу. Этот промежуточный этап, реализующий определенное равновесие полушарных функций, можно соотнести с ***уравнительной*** фазой нервных процессов. Здесь обнаруживается многозначно-парадоксальное восприятие и освоение действительности. На уровне форм деятельности данное состояние проявляется в виде ***игры*** – свободной спонтанной творческой активности, существующей ради самой активности.

3) На третьем этапе наблюдается усиление и достижение максимума левополушарных функций, характерное для молодого и взрослого человека. Здесь имеет место однозначное, "максималистское" абстрактно-логическое познание и освоение действительности. На уровне форм деятельности данное состояние реализуется в виде ***труда*** – мотивированной внешними условиями активности.

4) На четвертом этапе левополушарное доминирование начитает уравновешиваться правополушарными функциями, что способствует разворачиванию процессов гармонизации психических функций, смягчению однозначно-максималистского восприятия действительности, что наблюдается у зрелого человека, перешагнувшего 20-30-летний пик своего развития. Данное состояние можно соотнести с ***уравнительной*** фазой нервных процессов. На уровне форм деятельности данное состояние реализуется в виде ***творчества*** – свободной спонтанной творческой активности, существующей ради самой активности.

5) На пятом этапе наблюдается полная гармонизация полушарный функций, старый человек погружается в предсмертное и постсмерное "райское" состояние слияния с космоприродной средой.

Приведенный сюжет развития человека вполне объясняет рассмотренные выше индейскую, тибетскую, японскую и вальдорфскую системы воспитания, которые предполагают такую сюжетную канву.

На первом-втором этапе реализуется "мягкое и трепетное" воздействие, отвечающее "райской" природе существования ребенка, который на этих этапах еще полностью не освободился от состояния слитности с материнским организмом, с которым он пребывал в

полной гармонии. На этом этапе ребенок характеризуется состояниями, характерными для ***уравнительной фазы***, что предполагает парадоксально-многозначное восприятие и мышление, которое на уровне воспитательных воздействий реализуется в контексте ***мягкого синергетического управления***. На этой стадии развития ребенок не боится противоречивых воздействий и не подвержен развитию в направлении шизоидно-расщепленной психики. Напротив, здесь парадоксально-абсурдные сигналы внешней среды формируют у ребенка установку на мистико-диалектическое мировосприятие.

На ***третьем этапе*** вместе с развитием однозначно-лепополушарных функций, реализующих волевое усилие *[Немчин, 1983, с. 78-80]*, возникает потребность как в развитии однозначного абстрактно-логического мышления (что предполагает строго однозначный код влияния на ребенка), так и развития воли (автономного начала), формирование которой требует достаточно сильных внешний влияний: как пишет П.В.Симонов, творец информационной теории эмоций, воля, в отличие от феноменов нашего инерциального мира, где тела от толчка ускоряются, а перед препятствием замедляют свое движение, проявляет неинерциальные (запредельные) свойства (отвечающие принципу отрицательной обратной связи): от толчка она замедляется, а перед препятствием эскалируется. Здесь воля действует "от противного": она атрофируется вне препятствий и усиливается при их наличии. Так ведут себя в мнимом неинерциальном мире тела с мнимой массой, подобной “корень квадратный из минус единицы" *[Симонов, 1974]*. Состояние воли, как видим, реализуется как ***парадоксальная фаза нервных процессов***. На этой стадии развития ребенок боится противоречивых воздействий, могущих направить развитие к шизоидно-расщепленной психике, что особенно опасно для детей, у которых на первом-втором этапах не вполне сформировалось парадоксально-мистической мировосприятие.

Выводы.

Рассмотренное позволяет концептуализировать новую парадигму дошкольного образования (основывающуюся на ***педагогической парадоксологии)***, в рамках которой получают развитие у учащихся творческо-парадоксального, диалектического познания, мышления и освоения действительности.

Данные качества прямо связаны с основной целью развития человека – ***формирования свободы*** как способности не зависеть от внешнего диктата, не быть мотивированным прагматическими целями жизнедеятельности, достигая надситуативности, выходя за рамки обыденности. Данные качества реализуются в ситуациях неопределенности, хаоса, абсурда, парадокса, всевозможных противоречий, с которыми работает творческое мышление и поведение, формирование которых обеспечивают методы в рамках новой парадигмы дошкольного образования.

Конкретные дидактические аспекты новой парадигмы дошкольного образования связаны с ***тремя этапами развития личности ребенка.***

1. Ребенок развивается от состояния правополушарной слитности с миром, характеризуясь многозначным парадоксальным мышлением и открытостью к чуду, парадоксу, абсурду. В этом (дошкольном) возрасте важнейшим инструментом воспитания и обучения выступает ***обучающая сказка*** (как фундаментальный аспект ***педагогической парадоксологии:*** см. нашу монографию "*Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический и прикладной аспекты*"), в которой на предметно-образном уровне закодированы важнейшие научные представления человечества. Отметим, что ребенок начинает познавать мир на базе мифа, сказки, которые несут в себе эталоны нормативного поведения, мудрость народов мира, позволяют прогнозировать события, строить свое поведение на основе конструирования модели окружающего, выступая при этом особым культурологическим феноменом. Конкретно-образная синтетическая "ткань" сказки может получать аналитическую проекцию. Сама сказка в этом случае выступает в виде научающего средства, которое способствует не только кристаллизации абстрактно-логического мышления, но и сплавлению образа и идеи, предмета и знака, чувства и мысли. Посредством этого формируется медитативно-интуитивное, просветленное, понимающее отражение действительности, предполагающее воссоединение экспрессивного и логического компонентов психической деятельности, что приводит к порождению феномена "подлинного бытия", поисками которого уже много веков и тысячелетий занимаются люди.

Чем глубже проникает ребенок в царство сказок и чем более обширно это царство, тем больше научно-теоретических смыслов он впоследствии способен воспринимать и формировать.

То есть, необходимо полное раскрытие ресурсов правого творческого полушария (суть творчества заключается в умении мыслить целостно, соединяя факты и реалии, относящиеся к разным сферам жизни), необходимо не спешить заменить его активность левополушарной. Как писал А.В.Запорожец, ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный от конкретной действительности характер.

2. Далее в младшем школьном возрасте у ребенка активно развивается левополушарная способность к однозначному абстрактно-логическому мышлению, позволяющему ребенку осознавать себя в поле причинно-следственных зависимостей. В этом возрасте важным выступают рутинные школьные обучающие процедуры лучших образцов традиционной школы, в том числе средства развития теоретического мышления (система Эльконина-Давыдова). Кроме того, постигать причинно-следственные связи мира ребенок должен в контексте четырех альтернатив ориентальной логики, что реализуется на основе притч и коанов. Здесь начинается изучение парадоксов.

3. В старшем школьном возрасте к ресурсам младшей школы добавляются ресурсы естественнонаучных и философских дисциплин, а также углубленное изучение всевозможных парадоксов, как логико-семантических, так и онтологических, универсальных матриц знаний, на основе чего формируются представления о синтезе знаний.

Сквозными развивающими средствами выступают ***метаморфозная педагогика*** (обучающая ребенка воспринимать мир в движении и развитии, выступающими основным атрибутом реальности),

Для обеспечения отмеченного аспекта развития личности целесообразно сформировать специальный раздел педагогики – ***метаморфозную педагогику*** (которая на дошкольном уровне реализуется как психолого-педагогическое направление ***обучающей сказки***), являющейся существенным аспектом ***бифуркационной педагогики*** и ориентирующейся на формирование у учащихся знаний, умений и навыков реализации разных, в том числе и творческих метаморфоз.

Метаморфозы, особенно если они являются реальными жизненными и научными фактами, способны в корне изменить ***ценностно-мировоззренческую сферу*** человека. Следовательно, в рамках метаморфозно-бифуркационной педагогики можно говорить о таком образовательном направлении, как ***педагогика жизненных фактов,*** призванная осуществлять многостороннее развитие человека посредством целостной системы жизненных фактов-метаморфоз.

При этом педагогика жизненных фактов базируется на фундаментальных социально-психологических закономерностях, открытых социальной психологией, в соответствии с которыми люди не спешат делать выводы на основе общеизвестного (общих теоретических фактов действительности), но с удивительной легкостью формируют впечатления об общеизвестном на основе ярких примеров – эмоционально насыщенных событий, которые человеку легко актуализировать при помощи своих ощущений и которые, поэтому, кажутся ему более вероятными и убедительными, чем статистическая информация.

Следовательно, эффективное психолого-педагогическое влияние должно осуществляться на основе ярких жизненных фактов, иллюстрирующих определенные общетеоретические сведения и научные данные, что достигается как при помощи индуктивной, так и дедуктивной стратегий, то есть движения как от фактов к теории, так и от теории к фактам: в любом случае это помогает совместить левополушарный абстрактно-теоретический и правополушарный наглядно-эмоциональный способы восприятия действительности и достичь функционального синтеза полушарий как состояния "сверхсознания" и цели развития человека, сформировать у него одну из главных метаморфозных способностей, заключающуюся в умении к взаимной трансформации конкретно-образного и абстрактно-логического.

Таким образом, педагогическая парадоксология *[Вознюк, 2016]* использует ***педагогику жизненных фактов*** (предоставляющую ребенку жизненные факты, соответствующие истинной картине реальности, а также ***теоцентрическую педагогику*** (формирующую у ребенка представление о Высшей Реальности).

В контексте соединения право- и левополушарных аспектов важным является использование ***инновационных педагогических направлений,*** которые предполагают развитие новой ***резонансно-синергетический парадоксологической педагогической парадигмы*** (М.Цветаева: "Ребенка нужно не научить, а заклясть") – суггестопедии, акмеологии, педагогической синергетики, резонансного обучения, суперобучения, гештальтобразования,

проблемоцентрированной педагогики, субъект-субъектной личностно ориентированной парадигмы, коллективных форм обучения (система Щетинина), предполагающих единство логического и образного (технология опорных сигналов Шаталова); педагогики раннего опережающего развития ребенка (системы Лобка, Тюленева и др.); метода укрупнения дидактических единиц Эрдниева, метода развития теоретического мышления (Эльконина-Давыдова) и др.

Таблица 1

Процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм

Диалектические этапы развития	***ТЕЗИС →***	***АНТИТЕЗИС →***		***СИНТЕЗ***
Траектория полушарных сдвигов	Правое полушарие (ПП)	Зона перехода ПП в ЛП	Левое полушарие (ЛП)	Функциональный синтез ПП и ЛП
Средства обучения	Сказка, миф, притча, метаморфоза	Сказка, миф, притча, метаморфоза, жизненный факт, парадокс	Миф, притча, метаморфоза, жизненный факт, парадокс, коан, универ. матрицы знаний	Смысл, истина
Тип мышления	Наглядно-образное, эмоциональное сумеречное, многозначное мышление	Парадоксальное мышление, трансформирующее образ в знак, миф в теорию, сказку в логическую схему	Абстрактно-логические, однозначное мышление	Целостное, фрактально-голограммное творческое, диалектич. мышление
Направления педагогики	Педагогика жизненных фактов, обучающая сказка, метаморфозная педагогика, теорцентрическая педагогика	Педагогика жизненных фактов, обучающая сказка, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теорцентрическая педагогика, инновационные педагогики	Педагогика жизненных фактов, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теорцентрическая педагогика, инновациионные педагогики	Педагогика синтеза знаний
Возраст ребенка	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Старший школьный	Зрелый возраст
Образова-тельная стратегия	Воспитание	Переход от воспитания к обучению	Обучение	Синтез обучения и воспитания

Проведенный анализ позволяет построить обобщенную таблицу, иллюстрирующую процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм в рамках траектории непрерывного образования и развития (табл. 1).

ДОПОЛНЕНИЕ 6. ПЕДАГОГИКА АЛЬТЕРНАТИВ

Педагогика как наука о воспитании, обучении, образовании детей, молодых и взрослых людей отражает современную социокультурную ситуацию, обнаруживающую ***альтернативные мировоззренческие позиции человека и общества.*** Эти альтернативные ценностно-мировоззренческие ориентации расцвечивают педагогику различными направлениями, задающими альтернативные целевые ориентиры, которые, в свою очередь, определяют процесс и содержание обучения, воспитания и образования.

Говоря о ***принципе альтернативности*** можно сослаться на четыре альтернативы любого суждения, поскольку в любом утвердительном или отрицательном суждении что-то утверждается или отрицается. Кроме того, утвердительное суждение, утверждая что-то, одновременно предполагает отрицание чего-то другого. Это же относится и к отрицательному суждению.

Данные четыре альтернативы выражают смысл четырех альтернатив индийской (буддистской) логики, которая устанавливает истинность четырех альтернатив четырех суждений о той или иной проблеме. Например, говоря о проблеме первичности материи или сознания, логика четырех альтернатив учит, что все четыре ответа на этот вопрос истинны: 1) материя первична, 2) сознание первично, 3) и материя, и сознание первичны одновременно, 4) ни материя, ни сознание не есть первичными *[Урманцев, 1993]*.

По сути, мы имеем ***три альтернативы***, поскольку четвертая альтернатива есть следствие развития третьей альтернативы: если и материя, и сознание как противоположности первичны одновременно (третья альтернатива), то это приводит к их взаимному погашению, когда они исчезают, что и соответствует четвертой альтернативе.

Анализ общего содержания форм общественного сознания позволяет выделить три краеугольные ценностные позиции человека и общества, которые мы находим у П.А. Сорокина, писавшего о трех типах этических норм, соответствующих трем этапам развития культурно-исторического субъекта *[Сорокин, 1992, с. 488–489]:*

1) ***Чувственные*** этические нормы: "Максимум счастья для максимального числа людей. Высшая цель – наслаждение. Давайте есть, пить, веселиться, ибо завтра нас уже не будет. Вино, женщины и песня. Следуй своим желаниям, покуда жив... Жизнь коротка, давайте насладимся ею".

2) ***Идеациональные*** (сверхчувственные) этические нормы воплощены в канонах новозаветного христианства: "Не собирайте себе сокровищ на земле, где моль и ржа истребляют... но собирайте себе сокровища на небе, где ни моль, ни ржа не истребляют и где воры не подкапывают и не крадут". "Любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благодарите ненавидящих вас и молитесь на обижающих и гонящих вас. "Итак, будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный" (Матф. 9–14). Или: "поступок всегда будет хорош, когда он представляет собой победу над плотью; он будет дурен, если плоть победила душу, и он будет безразличен, если ни то, ни другое" *[Кропоткин, 1991, с. 290]*. В форваторе этих норм находятся этические системы индуизма, буддизма, даосизма, зороастризма, иудаизма, то есть практически всех мировых религий.

3) ***Идеалистические*** этические нормы (синтез двух вышеприведенных этических систем): "Полное счастье человека не может быть ничем иным, кроме как видением божественной сущности (Фома Аквинский, "*Сумма теологии*"); "...насколько возможно надо возвыситься до бессмертия и делать все ради жизни, соответствующей высшему в самом себе" (Аристотель, "*Никомахова этика*"). "В убеждении, что душа бессмертна и способна переносить любое зло и любое благо, мы все будем держаться высшего пути и всячески соблюдать справедливость вместе с разумностью, чтобы, пока мы здесь, быть друзьям самим себе и богам... и в том тысячелетнем странствовании... вам будет хорошо" (Платон, "*Государство*").

Данную триадную модель ценностей в силу единства мира можно дополнить множеством триадных же системам, элементы которых согласуются с элементами приведенной триадной модели ценностей: формы освоения мира человеком (аксиология, праксиология, гносеология), способы развития и социализации человека (воспитание, обучение, образование), традиционные цели развития человека (компетентный специалист, гармоничная личность, гражданин-патриот) и др.

Данная триадная модель реальности соответствует структуре реальности А.Ф.Лосева (единое – множественное – целое), наиболее общей философской структуре реальности

(внутреннее – граница – внешнее, или: человек – граница – мир), трем лозунгам Великой французской революции (свобода, равенство, братство), а также психологической структуре человека: правое полушарие как подсознание, реализующее иррациональный способ отражения реальности (единое, внутреннее), левое полушарие как сознание, реализующее рациональный способ отражения реальности (множественное, внешнее), полушарный синтез как сверх-сознание, реализующее медитативный способ отражения реальности (целое, граница).

Проведенный анализ особенностей ценностной сферы человека и общества, а также их триадной структуры позволяет говорить о трех ***альтернативных мировоззренческих установках человека и общества***, которые кристаллизуют три разные картины реальности.

1) Мир несправедлив, каждый за себя ("человек человеку волк"), выживает сильнейший в результате борьбы за существование и естественного отбора (Г. Спенсер: "выживают наиболее способные"); основная цель жизни – получение удовольствий; мир множественен, он описывается и управляется стохастическими законами; в мире нет равенства; мир материален; после смерти человека ничего не ожидает; это мир без Творца, где "все позволено": "Бога никто не видел". Самая большая ценность жизни – сама жизнь. В мире действует причинно-следственная зависимость, где "закономерности пробивают себе дорогу среди случайностей", где реализуются законы, постигаемые левополушарной абстрактной однозначной классической логикой, которая призвана все доказывать и которая базируется на аксиомах, имеющих "логический иммунитет", когда их невозможно ни доказать, ни опровергнуть. Поэтому полное логическое обоснование всех без исключения положений любой теории невозможно в рамках данной теории. Это положение, доказанное в теореме К. Геделя и показанное в работах А. Тарского, формируя почву для теоретико-аксиологического релятивизма и плюрализма, приводит к выводу: полное и окончательное объяснение и обоснование чего-угодно принципиально невозможно, поэтому даже существование нашей реальности теоретически невозможно ни доказать, ни опровергнуть.

Соответственно, ***педагогика такого либерального миропорядка*** ориентируется на развитие у представителей элит способностей и направлена на формирование человека как борца за свои интересы, способного выжить в мире, где идет война всех против всех. Другим аспектом либеральной педагогики является педагогика формирования массового человека – человека-винтика, человека-потребителя, человека-раба, человека-специалиста, компетентного в своей области и способного наилучшим образом обслуживать социальные институты общества. Это педагогика "обучения-натаскивания" (посредством тестовых процедур), педагогика ЗУНов (знаний, умений, навыков), которые в совокупности с опытом их применения дают компетентности. Это педагогика "общества знаний", целью которой является формирование у детей научного материалистического мировоззрения. ***Главный инструмент педагогики либерального миропорядка – процесс обучения.***

2) Мир справедлив, соборен, ("человек человеку друг, товарищ и брат"), выживает слабейший при помощи других членов общества. Космосоциоприродный мир един, целостен, он управляется Божественной волей, предопределяющей развитие человека и общества в направлении Царствия Небесного (совершенного состояния общества). В этом мире, где в силу его фрактально-голограммного квантово-эфирного единства все связано со всем и каждое действие встречает противодействие, существуют духовно-нравственные законы воздаяния, которые в научном понимании реализуются в законах сохранения не только материи и энергии, но и эмоционально-мыслительной и поведенческой активности человека. Научные основания для приведенных суждений служат целый ряд моментов, обнаруживающих множество феноменов, например: *антропный принцип* (анализ физической подоплеки реальности позволяет прийти к выводу, что мир создан для человека, поскольку в нем наличествует гармоничное и очень тонкое согласование всех физических констант), *парадокс квантовой физики "Наблюдатель"* (эксперименты с элементарными частицами по их интерференции/дифракции показали, что элементарные частицы ведут себя как волны, создавая волновую "скрытую" реальность, для проявления которой, то есть для превращения волновых свойств элементарных частиц в корпускулярно-вещественные требуется внешний "Наблюдатель", некое Сознание, в результате чего "волновой пакет схлопывается" и возникает вещественно-полевая реальность), *теория возникновения мира из Ничто* – физического вакуума – посредством его расщепления (под воздействием некоего внешнего фактора Х – Наблюдателя, Абсолюта, Бога) на *нечто* и *антинечто* – волновую и вещественную составляющие (при этом соблюдаются все физические законы).

Соответственно, ***педагогика такого гармоничного миропорядка,*** сочетающая высшие образцы коммунистической идеологии и доктрины христианства (а также других мировых религий), ориентируется на принципы коллективизма и сотрудничества, на ценности общинного сосуществования и гармоничного развития человека, сочетающего физическое совершенство, моральную чистоту и духовное богатство, способного к свободному творческому труду в обществе, где "свободное развитие каждого соответствует свободному развитию всех", где "от каждого по способностям и каждому по потребностям", где воцаряется теоцентрическая парадигма образования, предполагающая синтез науки и религии и обеспечивающая формирование у всех участников образовательного процесса мистико-диалектического мышления. ***Главный инструмент педагогики гармоничного миропорядка – процесс воспитания.***

3) Мир и справедлив, и несправедлив одновременно. Справедливость мира реализуется в утверждении, что мы живем в "лучшем из возможных миров" (Лейбниц), то есть в ***совершенной Вселенной***, которая создавалась и создается Богом именно как совершенная. Несправедливость мира реализуется в том, что в мире все же наличествует зло. Соединение двух противоположностей ("Истина – есть единство противоположностей" – С.Б.Церетели), то есть двух противоположных качеств мира интерпретируется в ***первой универсальной матрице знаний*** *[Вознюк, 2016]*, где используется тривиальная философская процедура, рассматриуающая отношения между внутренним и внешним (ноуменальным и феноменальным, субъективным и объективным, содержанием и формой) через призму логики определения, которая утверждает, что определить предмет (его свойства, качества) можно только посредством соотношения этого предмета с тем, чем он не является, то есть с другими предметами, внешним миром. Таким образом, если свойства объекта определяются не сами по себе, а по отношению к внешней среде, в которой данный объект находится, то определять свойства Вселенной (как бытия в целом) можно только по отношению к тому, чем она не является – то есть по отношению либо к *Ничто* (небытию), либо к будущему этой Вселенной, которого еще нет. Поэтому такое свойство Вселенной, как ее ***совершенство*** определяется как посредством *Ничто*, так и посредством цели ее развития, в результате которого Вселенная, реализуя эту цель, приходит к будущему. Целью Бога в связи с созиданием мира можно считать такую его архитектонику и механизмы функционирования, которые приводят существа, населяющие мир, к Богу. Таким образом, высшей и окончательной целью Божьего творения – есть творение Богом Самого Себя ("Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел с Отцем Моим на престоле Его" – *Откр. 3, 21*). Главное качество "победившего мир" человека – ***свобода от детерминизма*** этого мира, что позволяет освобожденному человеку быть вне мира, быть трансцендентальным миру – то есть обладать краеугольным качеством, свойственным Абсолюту. Таким образом, наш мир, несмотря на то, что им правит "князь тьмы", создан как ***совершенный*** инструмент достижения человеком статуса Бога, поскольку именно в напряженно-трагических условиях бытия мира выковывается человеческая свобода, приводящая человека в лоно Всевышнего.

Соответственно, ***педагогика, целью которой выступает достижение человеком свободы,*** есть ***креативная педагогика***, педагогика творчества (поскольку единственная форма активности, в которой человек выступает свободной сущностью является творчество как неадаптивная самодостаточная активность, реализуемая ради ее самой), а также педагогика парадокса, то есть ***педагогическая парадоксология***, поскольку именно парадокс, освобождающий человека от причинно-следственной зависимости, есть инструмент и результат свободы человеческого мышления. В то время как творческая активность выступает инструментом и результатом свободы человеческого поведения. ***Главный инструмент педагогики свободы – синтез воспитания и обучения, реализуемый в творческо-медитативном состоянии.***

Таким образом, мы рассмотрели три педагогики:

1) педагогику либерального миропорядка (обучение),

2) педагогику гармоничного миропорядка (воспитание),

3) педагогику совершенного миропорядка (синтез обучения и воспитания).

Данные педагогики отвечают разработанной модели ***педагогических цивилизаций***, которые характеризуются способностью порождать и удерживать в массовой практике глобальные изменения элементов педагогической культуры – социально-исторически обусловленный контекст и результат целостного проявления внутренней специфики педагога

как субъекта, носителя культуры, что порождает педагогическое качество реальности. При этом педагогические цивилизации классифицируются по таким аспектам, как: специфика основных механизмов передачи опыта от поколения к поколению; уровень информационной культуры общества; доминанта познавательных установок социума; устойчивые способы кодирования и передачи информации; формы рефлексии педагогической реальности *[Бордовская, 2000, с. 45-48; Колесникова, 2001, с. 42-51; Кудаев, 2008, с. 160]*.

Приведем существенные признаки педагогических цивилизаций.

1) Природная педагогическая цивилизация характеризуется такими признаками:

– субъект-субъектным способом взаимодействия и организации учебно-воспитательного процесса;

– режим жизни, в котором происходит развитие человека, – это свободное развитие;

– цель и смысл обучения и воспитания – знать и уметь то, что нужно для выживания;

– обучение готовит к человеческому образу жизни;

– школой обучения выступает сама жизнь, "школа жизни";

– педагогическая сущность школы как общественного института выражается в стремлении интегрировать человека в космосоциоприродную среду;

– основные способы познания мира, средства передачи опыта реализуются с помощью самого ученика, природных материалов, органов чувств;

– общение, обмен информацией в системе "человек-мир" организуются как свободный и без искажений обмен информацией через взаимодействие участников педагогического процесса;

– личностные характеристики педагога соответствуют первобытнообщинной и рабовладельческой педагогическим формациям.

2) Репродуктивная педагогическая цивилизация характеризуется такими признаками :

– субъект-объектным способом взаимодействия и организации учебно-воспитательного процесса;

– режим жизни, в котором происходит развитие человека, достаточно жестко регламентирован;

– субъект образования и обучения – учитель;

– школа представляет собой специально организованное заведение;

– способами познания мира является искусственные устройства, "неживая природа", все более усложняющиеся знаковые системы;

– становление человека как личности, специалиста, гражданина достаточно регламентировано всей системой образования;

– школа и образование – система и средство целенаправленной передачи опыта "отцов" "детям", которых готовят к будущей жизни;

– педагогическая сущность школы как общественного института выражается в четкой ориентация на репродуцирование опыта через "педагогику мероприятий";

– основные способы познания мира, средства передачи опыта реализуются в процессе применения искусственных средств, "неживой природы" на фоне все более усложняющихся "знаковых систем";

– общение, обмен информацией в системе "человек-мир" организуются субъект-объектным образом, для которого характерно образование своеобразной "дидактической стены", которая искажает "чистоту информации";

– личностные характеристики педагога соответствуют феодальной и капиталистической педагогическим формациям.

3) Креативная педагогическая цивилизация характеризуется такими признаками:

– субъект-субъектным способом взаимодействия и организации учебно-воспитательного процесса;

– целью обучения и воспитания выступают овладение механизмами целостного информационно-энергетического обмена в системе "человек-космос"; овладение способами решения различных конфликтов в системе "человек-человек"; овладение экологически сберегающими формами взаимодействия "человек-природа";

– развитие человека реализуется как свободный процесс общения со взрослыми в коллективе;

– школой обучения выступает школа культуротворческого типа, "школа творчества";

– реализация процесса обретения "живого объемного знания для гармонии с миром";

– педагогическая сущность школы как общественного института выражается в свободном саморазвития учащихся, в "педагогике бытия";

– основными способами познания мира, средствами передачи опыта выступают сотворчество взрослого и ребенка, естественная педагогическая деятельность;

– общение, обмен информацией в системе "человек-мир" реализуются в контексте возвращения к природным каналов взаимодействия с внешней средой;

– личностные характеристики педагога соответствуют социалистической и коммунистической педагогическим формациям.

Элементы рассмотренных феноменов можно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Соотношение основных аспектов педагогической действительности

Элементы модели реальности	***Внутреннее***	***Граница***	***Внешнее***
Модель реальности, по А.Ф.Лосеву	Единое	Целое	Множественное
Лозунги Великой французской революции	Равенство	Братство	Свобода
Формы освоения мира человеком	Аксиология	Гносеология	Праксиология
Психологическая структура человека	Правое полушарие как подсознание, реализующее иррациональный способ отражения реальности	Полушарный синтез как сверх-сознание, реализующее медитативный способ отражения реальности	Левое полушарие как сознание, реализующее рациональный способ отражения реальности
Типы этических норм, по П.А.Сорокину	Идеациональные (сверхчувственные) этические нормы	Идеалистические этические нормы	Чувственные этические нормы
Формы общественного сознания	Мораль, право, политика	Философия, религия	Наука, искусство
Педагогические цивилизации	Природная	Креативная	Репродуктивная
Общественно-экономические формации	Первобытно-общинная и рабовладельческая	Социалистическая и коммунистическая	Феодальная и капиталистическая
Инструменты развития человека в социуме	Воспитание	Образование	Обучение
Целевые ориентиры развития человека	Гражданин как патриотических субъект	Гармоничная личность как субъект познания	Компетентный специалист как субъект деятельности
Альтернативные педагогики	Педагогика гармоничного миропорядка	Педагогика совершенного миропорядка (креативная педагогика, педагогическая парадоксология)	Педагогика либерального миропорядка

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

Первый уровень постижения бытия есть уровень художественного миросозерцания, свойственного не только художникам и детям, но и дикарям. С позиции данного уровня мир

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

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

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

Философский принцип единства мира позволяет нам заключить что, подобно тому, как развитие Вселенной идет от полевого плана (микромира) к вещественному плану (макромиру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия (жизни) как единства энтропийной и негэнтропийной тенденций развития Вселенной, так и эволюция человека в онто- и филогенезе, как показывает психология, идет от правополушарного психического модуса (у ребенка) к левополушарному (у взрослого), а от него – к их синтезу (у пожилого человека). То есть в целом развитие человека проходит от чувственных форм познания к рациональной, а от нее – к медитативным формам постижения мира и его освоения.

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

Новая образовательная парадигма, основанная на концепции функциональной асимметрии человеческого мозга (которая соотносится с пространственно-временной асимметрией человека и Вселенной), утверждает, что цель эволюции человека полагается на путях интеграции правого и левого аспектов психической деятельности (генерирующей состояние гармонии, просветления, подлинного понимания действительности), в структуре которой мир предстает как парадоксальным двойственным (и отсюда – диалектическим) объектом, поскольку это состояние объединяется в ***единую синергетическую цельность*** все

многочисленные дихотомии, соотносясь с психосоматической специализацией полушарий, как, например, с чувственным и рациональным, единым и множественным, сакральным и профаническим и другими дихотомическими рядами, природу которых А. Маслоу определил как "векторная природа фактов и целостная природа ценностей" *[Maslow, 1976, p. 101–121]*. Процесс этого сплавления реализуется благодаря использованию синергетической парадигмы в педагогической науке, воплощенной в ***педагогической синергетике***.

Следует добавить, что это состояние целостности в связи с философским принципом единства мира может быть экстраполировано на всю Вселенную выступающую целостным нерасчленимым комплексом, органическим единством на ее фундаментальные квантовом уровне, на котором не существует различий между причиной и следствием, простым и сложным, линейным (классическим) и циклическим (целостным) типами причинности, реальным и потенциальным, прошлым и будущим. При этом, как отмечает В.Н. Пушкин, "основа материи является в то же самое время и основой жизни, а также основой психики" *[Дубров, Пушкин, 1990, с. 160]*.

ДОПОЛНЕНИЕ 7. ДИАХРОНИЧЕСКИЙ И СИНХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ/СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Актуальность исследования. В отличие от животного, которое, в известном смысле являясь биороботом, "тождественно своему существованию", человек обладает самосознанием/сознанием, позволяющим преодолевать зависимость от социально-природной среды.

Самосознание – системоформирующее качество *Homo sapiens*, поскольку посредством самосознания человек осознает себя, тем самым достигая "надситуативности" и освобождаясь из "плена" актуальной данности – и в конечном итоге от мира в целом. Таким образом, самосознание наделяет человека свободой – высшей ценностью человеческого бытия, поскольку вне свободы все иные ценности утрачивают смысл.

Самосознание, предполагающее отношение человека к самому себе во всей своей тотальности, есть способность к рефлексии, которая выражается в умении рефлексирующего посмотреть на себя со стороны – с точки зрения некой ***внешней инстанции.***

Акт осознания, как видим, предполагает парадоксальную способность человека быть собой и одновременно, отождествляясь с внешней инстанцией, быть вне себя. Представленный механизм реализует, в определенном смысле, ***единство противоположностей***, которое *С.Б. Церетели* называет истиной. О ней в Библии сказано: "и познаете истину, и истина сделает вас свободными" *(Иоан., 8, 32).*

Приведем мнение некоторых исследователей о самосознании.

Кант: сознание самого себя заключает в себе двоякое "Я": а) "Я" как субъект мышления – рефлексирующее "Я"; б) "Я" как объект восприятия. Второе – это образ "Я". Образ "Я".

С.Л.Рубинштейн: процесс становления человеческой личности включает в себя формирование его сознания и самосознания. Личность, как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя самое в своих отношениях с окружающим. Единство личности как сознательного субъекта, обладающего самосознанием, не представляет собой изначальной данности. Ребенок не сразу осознает себя как "Я". В течении первых лет он сам называет себя по имени, как называют его окружающие. Осознание себя как "Я" является результатом развития.

В.М.Бехтерев: Простейшее самосознание в развитии ребенка предшествует сознанию, т.е. ясным и отчетливым представлениям предметов. Самосознание в его простой форме состоит в неясном чувствовании собственного существования.

Возникает сакраментальный вопрос как о *развитии (формировании) самосознания,* так и о *механизмах его актуализации*. Данный вопрос в целом еще полностью не решен, поскольку загадкой остается та ***внемировая внешняя инстанция***, с позиции которой человек смотрит на себя и мир в целом. Поэтому, как писал *Р. Докинз,* генезис и механизм возникновения самосознания "представляется мне величайшей тайной" *[Докинз, 1993, с. 63].*

Цель исследования. Проанализируем в контексте междисциплинарного подхода процесс формирования/развития самосознания, который мы будем рассматривать в рамках как *диахронического* (эволюционно-линейного, растянутого во времени), так и *синхронического* (ситуативно-одномоментного) аспектов.

1. Диахронический аспект формирования/развития самосознания

В первые дни своего существования ребенок находится в органической связи со своей матерью – ее организмом, с которым он в эмбриональном состоянии составлял единое целое и удовлетворял свои потребности автоматическим образом.

Родившийся ребенок имеет тенденцию к этой же автоматической реализации всех отправлений своего организма, однако данный процесс встречается с принципиальным затруднением, связанным с экстериоризацией источника удовлетворения потребностей – матерью, которая теперь уже находится вне ребенка.

Поэтому связь между ребенком и матерью утрачивает былую органичность. Бытие ребенка расширяется до матери – внешней орбиты его существования. В сферу этой орбиты помимо организма матери входят множество социальных факторов, выступающих опосредующими звеньями процесса удовлетворения потребностей ребенка, что развивает его

нервно-психическую организацию, обеспечивающую реагирование на эти звенья как на отдельные элементы, так и на совокупные структуры.

В результате чего у ребенка постепенно формируются мыслительные операции, впервые наиболее полно сформулированные *Ж.Пиаже* (структуры классификации, сериации, замещения, симметричных отношений, мультипликации классов, коунивокальная мультипликация классов, коунивокальная мультипликация отношений, структура тождества) и реализуемые на основе предложенного *В.Ю.Татуром* феномена "*инверсии системных свойств" [Татур, 2008]*.

Ребенок начитает формировать реципроктную связь с матерью – развивает способность изменяться в соответствии с изменениями актуальных условий социальной сферы, связанных с жизнедеятельностью матери и ребенка.

В конечном итоге на основе психического свойства отражения у ребенка формируется способность изменять свое поведение в соответствии с ожиданиями матери: поскольку удовлетворение потребностей ребенка начинает требовать от него активного поведения, то он начитает реагировать на то, что ожидает от него мать в связи с процессом удовлетворения своих потребностей.

Таким образом, формируется способность ребенка идентифицировать себя с матерью в том аспекте ее психической деятельности, которая связана с процессом удовлетворения актуальных потребностей ребенка. Создается ***специфический психической контур*** (имеющий как вещественную, так и полевую природу: см. *[Казначеев, Спирин, 1991]*), объединяющий организм матери и ребенка в процессе удовлетворения его потребностей. В результате чего ***ребенок может прогнозировать поведение матери и смотреть на себя ее глазами***.

Мать выступает первой внешней инстанцией, позволяющей ребенку воспринимать себя со стороны и развивать первый уровень самосознания.

В последствии вместе с ростом ребенка актуализируется множество других внешних инстанций, с которыми ребенок себя идентифицирует, что обогащает ресурсы самосознания и усложняя структуру последнего. Однако человек при этом еще не достигает полного осознания себя интегральной частью Вселенной, поскольку психическая орбита существования человека пока еще не расширилась до границ Вселенной. Человек достигает этих границ постепенно, двигаясь от одной внешней инстанции к другой – от матери к первой референтной группе – своим друзьям. Потом орбита его существования начитает включать школу, страну, планету и т.д.

Человек начинает смотреть на себя с позиции этих инстанций, находящихся в пределах мира, что, во-первых, пока еще полностью не освобождает человека от мира, и, во-вторых, развивает в нем такие ***локальные уровни самосознания***, как самосознание себя как члена своей семьи, своей дворовой команды, студенческого братства, гражданина своей страны…

В конечном итоге человек, в том числе на основе своих *абстрактно-мыслительных свойств*, расширяет сферу своего бытия до целостного мира, становясь "гражданином мира". В этом случае человек поднимается до уровня осмысления Вселенной в целом. Это критический этап в жизни каждого из нас. За этим следует выход за границы Вселенной к тому неизведанному, что находится вне всех и всяческих форм бытия.

Таким образом, человек осуществляет прыжок к истинной свободе от мира – к ***абсолютному уровню самосознания*** – переходит за границы бытия и начинает смотреть на себя со стороны трансцендентальной инстанции – некой запредельной внемировой сущности, называемой Абсолютом (Богом).

Рис. 1. Система инстанций самосознания

Выход за пределы бытия и отождествление человека с запредельным Абсолютом предполагает восприятие Абсолюта как ***парадокса, тайны, мистической иррациональной сущности***, ибо рационально-логические, "земные" средства восприятия человеком Запредельного всегда неадекватны Его внемировой сущности. Как писал О. Клеман, "Бог – это неистощимое парадоксальное таинство" *[Клеман , 1994, с. 312].* "Если кто из вас думает быть мудрым в мире сём, тот будь безумным, чтобы быть мудрым. Ибо мудрость мира сего есть безумие перед Богом" *(1 Кор., 3, 18);* "… Бог избрал немудрое мира, чтобы посрамить мудрых, и немощное мира избрал Бог, чтобы посрамить сильное" *(1 Кор., 1, 27).* В связи с этим в Праведах Господа называют дураком: "Почему Дурак? А где ты видел искреннего умного, Или глупого Лукавого? Но Дурак – вот верх мышления! Дурак не-разумен и без-умен. Дураку не надобны ни Ум, ни Раз-ум. Дурак не мыслит и не думает, Но Знает с-разу, Знает без Ошибки! ИмЯ Дурака – Гений. Гений всегда чист и честен. Нет иного" *[Праведы, 2005]*

Алмазная сутра, краеугольный философско-психологический источник буддизма, содержит серию парадоксальных диалогов, призванных культивировать чувство парадокса, приводящего к просветлению *[Торчинов, 1986].* При этом в буддизме спасения достигает тот, кто освоил принцип недуальности, то есть достиг состояния парадоксального единства микро- и макрокосма; причем это единство может быть реализовано как в сфере отвлеченных идей, так и в сфере ощущений, когда, например, человек постигает неразрывное единство "созерцающего и предмета, на который направлено созерцание" и т.д.

Если для достижения локальных уровней самосознания человеку не обязательно владеть парадоксальным мышлением, то абсолютный (истинный) уровень самосознания предполагает развитие у человека ***парадоксального мышления и миросозерцания*** *[Вознюк, 2016].*

Парадокс выступает как социально-педагогической целью развития самосознания, так и инструментом этого развития.

В связи с этим приведем одно из произведений *Н. С. Лескова*, где повествуется о дворянине – мировом судье – выходце из крестьян. Войти в дворянское сословие крестьянскому мальчику, а также подвигнуть его к познанию мира и к самосовершенствованию помог именно парадокс, заключающийся в том, что ребенок не мог понять, почему постную пищу может испортить крошка скоромной пищи, но скоромную пищу нельзя сделать постной даже при помощи пуда постной пищи, что иллюстрируется пословицей "ложка дегтя портит бочку меда".

Открытость человека парадоксу, хаосу, абсурду реализуется в фундаментальном свойстве психики – ***дипластии*** как способности человека соединять противоположные когнитивно-эмоциональные состояния (что проявляется в такой фигуре речи, как оксиморон – "живой мертвец", "сильная слабость", "гениальная тупость").

В сфере дипластии реализуются творческие акты, которые дают человеку возможность быть открытым неопределенности, парадоксу, хаосу, абсурду, обнаруживая "сумеречные полусущности" – метафоры и мифы, позволяющие проводить обобщения и на основе гибкой ассоциативности достигать смыслового единства, соединяя разные и часто противоположные феноменологические и понятийные ряды реальности и развивая механизм смыслообразования, интегрируя и взаимно трансформируя абстрактный знак и конкретный предмет, слово и образ, существо и его имя.

Состояние дипластии в аспекте познавательных процессов моделируется при помощи ориентальной (буддистско-индийской) логики четырех альтернатив, где в сфере отношений логических терминов *утверждения* и *отрицания* обнаруживаются *четыре логически равнозначные альтернативы*:

1. либо *утверждение*;
2. либо *отрицание*;
3. *и то, и другое одновременно*;
4. *ни то, ни другое. [Урманцев, 1993; Дюмулен, 1994, с. 234].*

Парадоксальная амбивалентность как "баланс противоположностей" (*П. Вайнцвайг*) выступает питательной почвой для развития творческих личностей, являющихся парадоксальными существами и характеризующимися дипластическими – взаимоисключающими психологическими и поведенческими особенностями *[Дорфман, Ковалева, 1999]).*

Анализ развития самосознания с позиции ***концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга*** человека позволяет осмыслить основной механизм этого развития.

Развитие человека в онто- и филогенезе проходит от правого эмоционально-образного полушария – подсознания (в рамках активности которого человек слит со средой своего существования) к левому абстрактно-логическому полушарию – сознанию (которое обеспечивает формирование принципа "Я"), а от него к функциональному синтезу полушарий – сверхсознанию, в рамках которого достигается парадоксальный нейтрально-медитативный "межполушарный" творческо-дипластический статус психической активности *[Murphy, Dobovan, 1985].*

Таким образом, самосознание кристаллизуется как левополушарный процесс абстрагирования от предметов и явлений реальности, в то время как абстрагирование от реальности в целом как механизм достижения абсолютного уровня самосознания реализуется в результате преодоления человеком принципа реальности и выхода за его пределы на основе нейтрально-парадоксальной природы состояния полушарного синтеза.

Погружение в парадокс, неопределенность как ***метод развития абсолютного самосознания*** предполагает:

1) медитативную практику, реализуемую медитативные состояния на границе организменных процессов, например между сном и бодрствованием (предполагающую остановку как внутреннего диалога, так и продуцирования образов),

2) размышление человека над парадоксами,

3) творческую активность по решению задач, проблем, которая открывает человека неопределенности – хаосу, парадоксу, абсурду, позволяя воспринимать "нечеткие семантические контуры" таких абсолютных категорий, как время, пространство, движение, бытие, любовь, истина и др. *[Вознюк, 2016].*

2. Синхронический аспект формирования/развития самосознания

Синхронический аспект формирования самосознания связан с тем, что в ходе любого изменения (движения, развития), выступающего волнообразным процессом, любой объект пересекает нейтрально-парадоксальные точки. Этот вывод иллюстрируется структурой синусоиды, которая фиксирует восходящую, нисходящую ветви волны, а также ***нули функции***,

в которых "обнуляются" (нейтрализуются) противоположности, выражающие соответствующие параметры процесса (рис. 2).

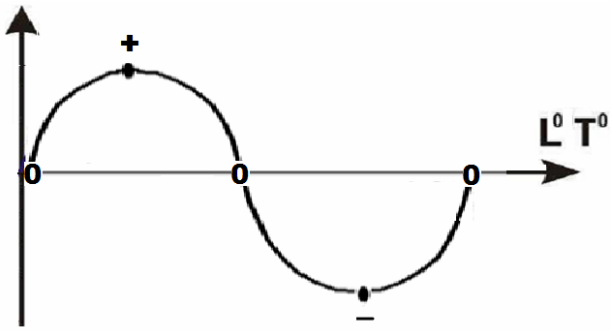


Рис. 2. Синусоидальная модель любого изменения

Нули функции моделируют нейтрально-парадоксальное состояние, позволяющее человеку достигать искомой цели существования Вселенной – свободы, а следовательно, самосознания.

Нули функции реализуют переходные (на языке синергетики – "критические") состояния организмов и сред, в которых совершаются переход от одних состояний к другим, что обнаруживает удивительные феномены, связанные с самосознанием.

Так, при переходе от состояния возбуждения к состоянию торможения организм пересекает область, в которой он одинаково чувствителен как к сильным, так и слабым раздражителям (уравновешенная фаза). Именно в данной уравновешенной (гипнотической) фазе и происходит выработка различных психологических установок, так как данная фаза баланса процессов возбуждения и торможения оказывается "равнодействующей" по отношению к различным сенсорным модальностям, в результате чего данные модальности формируют условный рефлекс как результат закольцованности нервных связей *[Иваницкий, 1999]*. Именно благодаря *уравновешенной фазе* возможен не только условный рефлекс, но и феномен синестезии.

В промежуточном состоянии человек открыт воздействию внешнего мира, что обнаруживает так называемые сензитивные фазы, в которых организм реагирует на особые сигналы внешней среды, выступающие программатором сценария его дальнейшего развития. Одна из самых мощных сензитивных фаз реализуется в момент рождения живых организмов, когда организм формирует импринтинг – закрепляет как безусловно положительный тот или иной присутствующий сигнал внешней среды.

О. Клеман отмечает, что промежуточном "состоянии между сном и бодрствованием, когда отделяющая сознательное от бессознательного граница становится размытой и внутри человека раскрывается иная телесность, – наслаждение охватывает всего человека", обретающего "предвкушение Царствия Небесного". Это наслаждение *Иссак Сирин* называет особым откровением, преходящим нам "когда спим без сна и бодрствуем, не пробудясь до конца" *[Клеман, 1994, с. 250]. Кароли Шнееманн*, писательница и художница, сообщает, что "источник всех ее произведений спрятан между сном и пробуждением" *[см. Криппнер, Диллард, 1997, с. 97]*.

Состояние "нуль-перехода" *В. Л. Леви* анализирует в форме явления, называемого им "*эхо-магнитом*", когда человек сначала вводит себя в состояние "нуля" – квиетизма, полного безволия и отсутствия желаний, предварительно дав себе установку на тот или иной поступок *[Леви, 1991]*. Переход от суженого к обычному сознанию порождает феномен воли. Явление "эхо-магнита" В. Л. Леви характеризует как триединый процесс: заклинание – пустота – действие. Данную процедуру можно проиллюстрировать словами выдающейся артистки *Ф.Г.Раневской*: "Все сбудется, стоит только расхотеть!".

В этой связи становится понятным статус самосознания как ***управляющего фактора***, поскольку, согласно общей теории влияния, управляющий субъект (фактор, элемент, агент), оказывающий воздействие на свое окружение (систему), характеризуется повышенным уровнем разнообразия, а поэтому гибкости, нейтральности (*Н. Винер, В.Эшби*).

Это обстоятельство объясняется тем, что в системе наиболее гибкий, мобильный управляющий элемент способен взаимодействовать с любым из элементов этой системы,

оказывая на него влияние.

Данная гибкость управляющего элемента в идеале означает его нейтральность как *способность не реагировать на это ответное воздействие, оставаясь в "тени" и не изменяясь в направлении, которые диктует внешняя среда.* Именно это характеризует самосознание как нейтральный управитель, свободный от плена своего окружения.

3. Креативно-божественый статус сознания/самосознания

Сознание/самосознание обнаруживает креативно-божественную природу, которая иллюстрируется и в известном смысле обосновывается посредством парадокса квантовой физики *"Наблюдатель":* эксперименты с элементарными частицами по их интерференции/дифракции показали, что элементарные частицы ведут себя как волны, создавая волновую "скрытую" реальность, для проявления которой, то есть для превращения волновых свойств элементарных частиц в корпускулярно-вещественные требуется внешний "*Наблюдатель*", некое Сознание, в результате чего "волновой пакет схлопывается" и возникает вещественно-полевая реальность – наша Вселенная.

Выводы. Можно говорить о трех путях реализации самосознания/сознания.

1) Трансценденция как акт выхода человека за пределы мира, в который этот человек интегрирован – краеугольный способ достижения человеком свободы. Такой акт позволяет познающему существу рефлексировать – обрести самосознание – осознать себя благодаря возможности взглянуть на себя и мир в целом со стороны не-мира. Нетрудно увидеть, что данное состояние свободы есть соединение противоположностей – двух полярных модусов – состояния отстраненности от мира и состояния пребывания человека в мире. В этом контексте понятны слова *Н.А. Бердяева*: "Бесконечный дух человека претендует на абсолютный, сверхприродный антропоцентризм, он осознаёт себя абсолютным центром не данной замкнутой планетной системы, но всего бытия, всех планов бытия, всех миров. Человек не только природное существо, но и сверхприродное существо, существо божественного происхождения и божественного предназначения, существо, хотя и живущее в "мире сем", но "не от мира сего" *[Русский космизм, 1993, с. 174].*

2) Человек обретает свободу (самосознание) в результате соединения любых противоположностей (в акте мышления и творчества), в результате чего достигается нейтральное состояние, свободное от дуального принципа причинно-следственной зависимости. Именно в таком нейтральном состоянии человеческое существо освобождается от действия мотивов, становится неадаптивным, надситуативным, независимым от внешнего диктата творческим началом, творящим ради самого творчества. При таком условии сама Истина теперь уже понимается как "единство противоположностей" (*С.Б.Церетели*), как *Целое* ("Истина есть целое, а всё бытие – отношение" – *Гегель*), в котором, по словам *Сэн Цяна*, "нет ни прошлого, ни настоящего, ни будущего". При этом "совершенный путь, – продолжает тот же автор, подобен бездне, где нет недостатка и нет избытка. Лишь оттого, что выбираем, теряем его. Не привязывайтесь ни к чему внешнему и не живите во внутренней пустоте. Когда ум покоится в единстве вещей, двойственность сама исчезает" *[Григорьева, 1997, с. 90-102]*

3) Свобода также достигается и благодаря главному атрибуту бытия – движению (изменению, развитию), которое обнаруживает нейтральные переходные точки, имеющие межкачественный характер, поскольку в них старого состояния развивающегося предмета уже нет, а нового – еще нет. В этой нейтральной точке, как учит синергетическая теория критических явлений, по сути наблюдается соединение противоположностей – прошлого и будущего состояний развивающегося предмета. *Гегель* рассматривал такое состояние индифференции, равновесия противоположностей как ключевое условие, "пусковой" момент перехода бытия в сущность. Это состояние *Гегель* определяет как "форма бесформенного", а современные философы – как экзистенцию, или "бытием-между" (inter-esse). У *бл. Августина* данная ситуация выражается словами: "Всякое прошедшее уже не есть существующее, а всякое будущее уже не есть существующее, следовательно, как прошедшее, так и будущее есть недостатки в бытии". "Никто не жил в прошлом, никому не придется жить в будущем; настоящее и есть форма жизни" – *Артур Шопенгауэр*

Во всех трех рассмотренных случаях достижение свободы как ***самосознания*** обнаруживает феномен *единства противоположностей,* позволяющего достичь *нейтрального состояния*, в сфере которого только и возможны как феномен идеального, так и отражение

человеком всего и вся во всей их метаморфозной и противоречивой совокупности, что позволяет человеческому существу достичь самосознания и взрастить личность как уникальную и тождественную только себе сущность, о которой в первых главах *Апокалипсиса* говорится как о "белом камне", на котором "написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает".

ДОПОЛНЕНИЕ 8. РЕКОНСТРУКЦИЯ ИЕРАРХИИ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Актуальность исследования. Ирина Медведева, директор Института демографической безопасности и сопредседатель Международного общества артпедагогов и арттерапевтов полагает, что современным людям навязывают чуждые их природе стереотипы поведения, которые выражают симптомы психических болезней. Вот почему среди людей "появилось так много психов".

Прежде всего, отмечает И.Медведева, "среда, в которой мы сейчас живем, неблагоприятна для психики, и из-за этого много детей и взрослых находятся в пограничном состоянии, то есть они не больны душевно, и при этом у них есть какие-то небольшие отклонения". Причина этого – слом традиционной ценностно-культурной матрицы народа, реализующейся на уровне коллективного бессознательного, в сфере которого отражены базовые модели человеческого поведения, мироощущение и мировоззрение, свойственные многовековой истории человечества. И если в обществе нарушаются фундаментальные нормы традиционной культуры, то психика человека подвергается диффузии.

При этом активно навязывается либеральные ценностные "псевдоэталоны", среди них главный – богатство, которое в славянских странах никогда не выступало главной жизненной ценностью. Кроме того в современном обществе широко культивируется индивидуализм, эгоизм, агрессивность, противоречащие соборно-общинной культурной матрице славян. Отсюда проявления "бессознательного недовольства, бессознательной тревоги, бессознательного чувства чужеродности того, чему в последнее время приходится подчиняться". Если славянская культура очень патриотична, то сейчас вопреки этому насаждается принцип выгоды: там, где хорошо – там и Родина.

Кроме того, славянская культура возвышенна, обращена в сферу идеального, где не придается большое значение "качеству жизни", которая в связи с этим превращается в процесс постоянного потребления. В славянской культуре "было принято детей как можно раньше обращать к сфере идеального, учить их любить невещественное, а если вещественное, то не то, что можно было купить за деньги, а красоту Божьего мира. Любовь к природе, радость от нее доступны любому человеку, вне зависимости от его достатка. Любить родину, любить друзей, вообще любить ближних, любить настоящее искусство – этому всему придавалось большое значение". Таким образом, традиционное славянское воспитание направленно на репрессию низменного начала в человек, на пробуждение высших человеческих идеалов.

И что мы видим сейчас: "В последние десятилетия все делается наоборот. Сфера влечения растормаживается. Человека провоцируют жаждать низменных удовольствий. Все время рекламируют какие-то новые сорта йогуртов, шоколада, колбас, сыров, мебели, машин, одежды… происходит растормаживание сексуальной сферы, разрушение стыда – это не просто ошибка, это страшное преступление и перед детьми, и перед взрослыми… когда взрослые люди рекламируют какие-то новые сорта продуктов, облизываясь и сладострастно закатывая глаза, они имитируют поведение душевнобольных. Взрослые люди, которые с таким сладострастием относятся к еде, что готовы обо всем на свете забыть, если им хочется достать что-то вкусное, и у которых еда становится сверхидеей, так что они уже не могут ни о чем ни думать, ни говорить, называются шизоидными инфантилами. А бесстыдство, которое многие люди, особенно молодые, считают проявлением здоровой раскованности, свойственно не только пациентам с шизофренией, но еще и больным, которые страдают истерическими заболеваниями… Здесь индуцируется вторичное слабоумие. Когда люди каждый день смеются над тем, над чем даже обезьяны не стали бы смеяться, их как бы заражают слабоумием. Собственно, появляются вопросы и к современным названиям точек общепита: "Картошечка", "Ням-ням". Ням-ням – это же лепетная речь. Так говорят дети до года. Зачем такая вывеска на ларьке? Чтобы взрослые люди деградировали" (*http://www.ruscur.ru/themes/0/00/64/6493.shtml?news/0/05/82/58284*).

Состояние исследования проблемы. Базовые ценностные ориентации человека и человечества, которые в современном обществе встречаются с многочисленными вызовами, известны давно, поскольку они многократно фигурировали в разных социально-политических и научно-философских контекстах:

– вера, надежда, любовь; истина, добро, красота (известные христианские ценностные триады),

– свобода, равенство, братство (три лозунга Великой французской революции),

– Т.Джефферсон в *Декларации независимости* во главу угла ставил жизнь, с которой связаны такие фундаментальные ценности, как свобода, счастье, равенство.

Фундаментальные жизненные ценности человека и общества, которые изучались и изучаются многочисленными исследователями, принадлежащими к разным научно-философским направлениям, в более специфическом виде отражены в шести направлениях аксиологии как науки:

– *натуралистический психологизм* (сводится к тому, что источник ценностей заключается в биопсихологически интерпретированных потребностях человека, а сами ценности могут быть эмпирически фиксированы в качестве некоторых фактов),

– *трансценденталистм* (связан с представлением о ценности как об идеальном бытии, соотносящимся не с эмпирическим, но с "чистым", или трансцендентальным, сознанием),

– *персоналистический онтологизм* (развивает идею "логоса" – А.Ф.Лосев, М.Шелер – в соответствии с которой реальность ценности обусловлена, согласно М. Шелеру, "вневременной аксиологической серией в Боге", несовершенным отражением которой служит структура человеческой личности),

– *культурно-исторический релятивизм* (согласно В. Дильтею, предполагает множественность равноправных ценностных систем, зависящих от культурно-исторического контекста, и познаваемых в рамках познания таких контекстов),

– *социологизм* (согласно М. Веберу, реализуется в контексте социальных норм),

– *нигилизм* (выражает отрицание всех и всяческих ценностей).

Одной из фундаментальных проблем аксиологии выступает проблема ***соотношения реальности и ценности,*** что обнаруживает проблему их несоответствия в виде таких дихотомий как "*действительное и разумное", "моральное и фактологическое", "иметь и быть"* (Э.Фромм). Соответственно, 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), погруженный в структуры коллективного бессознательного (К. Юнг).

В этой связи интерес представляют исследования В.А.Лефевра, который в книге "*Алгебра совести*" рассмотрел вопрос о существовании формальных законов оперирования категориями *добра* и *зла*, что позволило на основе небольшого числа простых предположений обосновать теорию, описывающую автоматизм принятия моральных решений.

Отметим, что ключевой особенностью человек для В.А.Лефевра является обладание рефлексией и совестью. Рефлексия понимается как способность субъекта осознавать, наблюдать себя во всей совокупности своего существа (внутренний опыт, мысли), а также иметь представление о внутреннем опыте других субъектов, включая и их собственные представления о других субъектах. Помимо способности к рефлексии, "наша специфическая особенность состоит не столько в том, что мы очень умны, сколько в том, что мы обладаем совестью... способны оперировать категориями "добро" и "зло" и при некоторых обстоятельствах обладаем свободой выбора". Теория В.А.Лефевра базируется на формальных основаниях – на абстрактной модели бинарных отношений, которые обнаруживают две этические системы: представители одной воспринимают компромисс между добром и злом как зло, представители другой – как добро; "для первой системы характерен запрет зла, например: "не лги", для второй – призыв к добру: "будь правдив". Первые имеют тенденцию к компромиссу с людьми, и, соответственно, к терпимости и толерантности, к разрешению конфликтов; вторые склонны к борьбе до победы, что, по мнению В.А. Лефевра, приводит к эскалации конфликтов. К первой системе В.А.Лефевр отнёс США, ко второй – Советский Союз *[Лефевр, 2003]*.

При ближайшем рассмотрении данной дилеммы становится понятным, что ***дело обстоит несколько иначе, а именно – с точностью до наоборот***: толерантно-либеральная модель относительности ценностей присуща именно США, в которой пропагандируется толерантное отношение к ценностным ориентациям других людей (аксиологический плюрализм), что особенно заметно в настоящее время. В СССР же компромисс между добром и злом не поддерживался, отсюда непримиримая борьба со злом. В первом случае зло отрицается, но добро при этом не абсолютизируется, во втором же случае зло также отрицается, но добро абсолютизируется. В первом случае мы имеем ***толерантно-либеральную***

модель относительных ценностей, а во втором – ***традиционно-религиозную модель абсолютных ценностей***.

Для иллюстрации данного вывода приведем одно из произведений Н. С. Лескова, где повествуется о дворянине – мировом судье – выходце из крестьян. Войти в дворянское сословие крестьянскому мальчику, а также подвигнуть его к познанию мира и к самосовершенствованию помог именно парадокс, заключающийся в том, что ребенок не мог понять, почему постную пищу может испортить крошка скоромной пищи, но скоромную пищу нельзя сделать постной даже при помощи пуда постной пищи, что иллюстрируется пословицей "ложка дегтя портит бочку меда".

Отметим, что данный парадокс реализует *парадоксальную дихотомию абсолютного и относительного, части и целого*, *актуального и потенциального*, выражающую сущность всех известных человечеству парадоксов.

В связи с представленными выше фактами попытаемся реконструировать объективную иерархию базовых ценностей человека и человечества, что позволит утверждать: *либеральные ценности, которые широкомасштабным и насильственным образом внедряются в систему образования и культуры современного общества, противоречат сущностным основам функционирования человеческой цивилизации.*

Изложение материала. Первой и главной фундаментальной ценностью человека выступает **жизнь** как процесс человеческого существования во Вселенной. Жизнь как главная ценность есть условие актуализации всех иных ценностей, поэтому она находится на вершине ценностной пирамиды.

При этом жизнь как ценность имеет дуальный характер, поскольку ей можно приписывать как ***континуальный***, так и ***дискретный*** характер. Иными словами, жизнь отдельного человека может пониматься либо как вечная (континуальная, не ограниченная временем индивидуальной жизни), либо как конечная – дискретное, ограниченное во времени существование. Если континуальная жизнь как высшая ценность выражает мистическую установку – "человек бессмертен", то дискретная жизнь как высшая ценность выражает материалистическую установку – "человек смертен".

Таким образом, мы получили два иерархически нисходящих ряда ценностей, которые определяются, соответственно, двумя высшими ценностями: вечной жизнью и конечной жизнью.

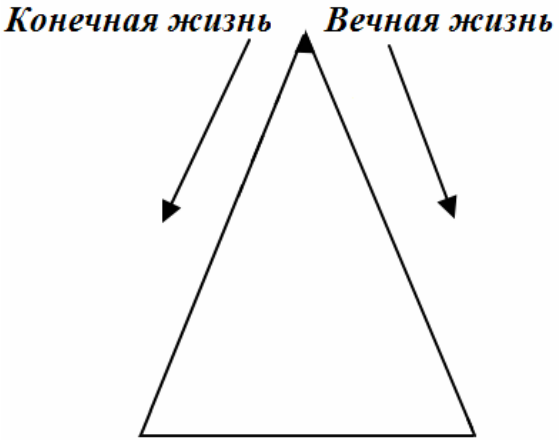


Рис. 1. Иллюстрация двух высших ценностей человека на иерархической пирамиде жизненных ценностей

1. Правый нисходящий иерархический ряд ценностей

Рассмотрим ***правый нисходящий иерархический ряд ценностей***, которые проистекают из вечной жизни.

Вечная жизнь предполагает наличие второй по значению ценности, это **– Абсолют/Бог** как Творец и управитель арены вечной жизни человека – Вселенной.

Рассмотрим несколько аспектов обоснования Абсолюта.

1. Обоснование, проистекающее из ***антропного принципа***, согласно которому

физические параметры Вселенной, во-первых, очень "тонко" увязаны друг с другом, и, во-вторых, антрпоцентрированны, то есть как бы специально подобраны для того, чтобы создать условия человеческого существования.

2. Квантовый парадокс "***Наблюдатель***": согласно одной из наиболее последовательной интерпретации данного парадокса существование нашего мира требует присутствия внешнего наблюдателя, когда мир не имеет самостоятельного и самоценного значения, и его существование требует наличие внешнего существа, обладающего рефлексивными свойствами.

3. Третий аспект обоснования Абсолюта базируется на ***парадоксе развития*** (телеологическом парадоксе): 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, а прошлое – настоящему. Но в этом случае новое не является принципиально новым, поскольку уже содержится в этом старом в неком 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]*.

Парадокс развития и другие подобные парадоксы (например, парадокс морфогенеза в биологии *[Гурвич, 1944; Шелдрейк, 2005]*) приводит к нескольким ***равновозможным ответам*** (которые, по существу, выражают основные современные концепции времени *[Бич, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970, 1973]*) на вопрос о происхождении Вселенной (мира):

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 – 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.

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 и находит основание в самом себе, а не в Абсолюте, то это снимает проблему происхождения мира. Однако, если считать реальность существующей вечно, то это противоречит аксиомам временного порядка и приводит сознание человека в гносеологический "тупик", замыкая мышление рамками реальности, хотя здесь и понимаемой как существующей вечно *[Кармин, 1981, с. 176-181]*. Кроме того, тезис о самосущности мира лишает последний возможности совершенствоваться: как показывает элементарный анализ, мир произошел не случайно посредством стихийного стечения бесконечного количества обстоятельств, но был создан *Творческой Рукой*, ибо вероятность случайного происхождения мира, в котором все его параметры тонко скорелированы, 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 (как писал Ч. Дарвин, если моя теория верна, то должно существовать бесчисленное количество переходных форм видов живых существ, чего не наблюдается на самом деле). 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.

Таким образом, мы получили вторую универсальную ценность человека и человечества –

Абсолют, который выступает вкупе с **жизнью** обоснованием других ценностей нисходящего иерархического ряда ценностей.

Третьей ценностью человека есть **свобода** – условие актуализации *Homo sapiens* – мыслящего существа, в корне отличающегося от животных, которые "тождественны своему существованию" (К. Маркс) и являются в определенном смысле биороботами. Человек, в отличие от животных, обладает свободой (свободной волей), способностью, позволяющей ему посмотреть на самого себя и свое место в мире со стороны. Данная способность (связанная с такими феноменами, как рефлексия, абстрагирование, трансценденция, надситуативность, выход за пределы актуальной данности, внутренняя мотивация и др.) делает человека мыслящим существом, обладающим "Я" – человеческой личностью – уникальной и тождественной только себе сущностью, которая на первых страницах Апокалипсиса определяется как "белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". Природа человеческой личности тождественна природе Абсолюта, который также обнаруживает самореферентную природу, выступая самоотнесенной, самоидентичной Сущностью: имя Бога Яхве – "Я есть Тот, Кто Я есть".

Таким образом, чтобы стать "Я", человек должен быть свободным от детерминизма мира, то есть выйти за его пределы – встать "вровень" с Абсолютом, Который по определению является свободным и трансцендентным миру. ***Человек при этом приобретает божественные черты как свободная творческая сущность.***

Следующей высшей ценностью человека выступает **счастье**, которое имеет множество аспектов и индивидуальных предпочтений. Однако целесообразно говорить о единственном критерии счастья – психофизиологическом состоянии человека, испытывающем счастье – удовольствии/радости. Если удовольствие может замыкаться в рамках низменно-биологического процесса, в котором отсутствует радость, то радость как более возвышенное состояние включает в себя состояние удовольствия. Поэтому универсальным критерием счастья можно считать **радость** – следующую в иерархии ценность человека.

Радость сопровождается повышенным жизненным тонусом человека, о чем косвенно свидетельствует тот факт, что при понижении этого жизненного тонуса (что сопровождается падением энергии) человек обычно испытывает усталость, раздражение, которые могут легко трансформироваться в злость и агрессию.

Радость как состояние повышенного жизненного тонуса реализует следующую ценность человека – **здоровье/гармонию.**

Повышение жизненного тонуса наполняет человека энергией, а также **любовью** – следующей жизненной ценностью. Поясним данную мысль.

Согласно информационной теории эмоций П.В.Симонова, стрессы как реакция на неопределенность внешней среды, сопровождающаяся значительным эмоциональным возбуждением человека в виде страха, тревоги, фрустрации, гнева и др., приводят к истощению энергетических ресурсов человека, к снижению его жизненного тонуса. Освобождение же от стрессорных реакций – тревоги и страха – приводит к повышению жизненного тонуса, что активизирует **любовь (**в то время как снижение жизненного тонуса, недостаток энергии в организме проявляется в виде боли *[Кассиль, 1975; Флекенштейн, 2008],* когда боль возникает каждый раз, когда процессы распада, разрушения биологических структур начинают преобладать над процессами синтеза).

Существует ***продуктивный механизм полного снижения информационной неопределенности среды существования человека,*** не связанный с многочисленными механизмами психологической защиты – вера в Высший Разум (Абсолют) как убежденность человека в наличие Абсолюта как творческого, вседержащего, всесодеждащего и гармонизирующего начала реальности. Это **вера** в предустановленную Абсолютом гармонию и справедливое устройство мира, управляемого и направляемого Высшей волей, которая все держит под контролем, когда "ни один волос с головы человека" не упадет без этой воли. В свою очередь, верующий в Бога человек окрытвается внутренним интуитивно-подсознательным ресурсам восприяния мира, что реализуется в следующей высшей жизненной ценности, имя которой **мудрость/истина** (истинная картина реальности).

Верующий в высшую божественную справедливость человек, с одной стороны, реализует следующую жизненную ценность – **справедливость/соборность,** поскольку справедливость, применимая к общественной организации жизни предполагает соборно-коллективистское мироустройство (получаем, кроме рассмотренной выше *свободы* еще два императива Великой

французской революции – *равенство* и *братство*).

С другой стороны, полагающийся на божественную волю человек значительно снижает стрессогенный характер социального бытия, кристаллизуя фундаментальный оптимизм и обнаруживая отменное здоровье, что подтверждается наблюдениями В. Джеймса, который в книге *"Многообразие религиозного опыта*" приводит примеры людей, коренным образом изменившие систему ценностей благодаря тому, что поверили в Бога, в высшую гармонию и справедливость.

Таким образом, если отрицательные эмоции, стрессы, согласно информационной теории П.В. Симонова, проистекают из недостатка информации касательно процесса удовлетворения актуальной потребности, то позитивная ценностная установка "все под контролем Господа Бога", выступающего гарантом порядка и справедливости, является установкой на преодоление стрессов – главных потребителей нашей энергии. Таким образом, вера в Бога, как показал В. Джеймс в книге "*Многообразие религиозного опыта*", позволяет значительно энергизировать жизнь человека. В его книге много примеров удивительнейших метаморфоз, которые произошли с этими людьми. Один из этих людей на основе кардинального изменения системы ценностей избавился от страха, тревоги, гнева, в результате чего он отметил следующее: "Я был поражен тем, насколько **возросла энергия** и стойкость моего духа, насколько я стал сильнее во всех жизненных столкновениях и как хочется мне все утверждать, все **любить**" (выделение – А.В.).

Человек с повышенным жизненным тонусом обнаруживает повышенную жизненную активность, которая, в свою очередь, выражается в желании трудиться. Отсюда следующая жизненная ценность человека – **труд/творчество.**

Труд, в свою очередь, пожинает плоды в виде следующей ценности: **добро/благо**.

Высший уровень труда – творческий труд – приводит к совершенствованию и красоте, что реализует следующую ценность – **совершенство/красота**.

Расширение в пространстве и времени совершенства и красоты, в свою очередь, актуализируют двенадцатую высшую ценность, которую можно определить, как **созидание потомков/ будущее**.

Налицо иерархия правого ряда жизненных ценностей человека: 1) жизнь/вечность, 2) Абсолют/творец, 3) свобода/самосознание, 4) счастье/радость, 5) здоровье/гармония, 6) любовь/вера, 7) мудрость/истина, 8) справедливость/соборность, 9) труд/творчество, 10) добро/благо, 11) совершенство/красота, 12) созидание потомков/ будущее.

Рис. 2. Иллюстрация позитивных ценностей человека на иерархической пирамиде жизненных ценностей

2. Левый нисходящий иерархический ряд ценностей

Рассмотрим ***левый нисходящий иерархический ряд ценностей***, которые проистекают из ***конечной жизни.*** Здесь отсутствует второй элемент модели ценностей – Абсолют, потребность в Котором вследствие конечности жизни и смертности человека отпадает.

Однако третья жизненная ценность – **свобода**, остается актуальной, поскольку вне свободы человек превращается в биоробота. Однако свобода при отсутствии идеи Абсолюта

как трансцендентальной запредельной миру сущности (что исключает обретении человеком свободы на путях его выхода за пределы мира) обретается человеком в фазово-критических (переходных, хаотических) состояниях, которые исследует синергетика.

Таким образом, свобода от мира возможна в ***зоне хаоса***, в точке бифуркации (деиерархизации), в которой развивающаяся система теряет свою определенность на континууме развития, то есть как бы "повисает над пропастью" между прошлым и будущим своими состояниями. Хаос как парадоксальное фазовое гранично-критичное "неуловимое" состояние системы, не имеющее строгой пространственно-временной локализации и свободное от диссиметрии, порождающей дихотомию "причина-следствие" (которая выступает, как полагал П.Кюри, источником бытия), больше всего соответствует *Богу-Духу*, Который, как Дух, обнаруживает вездесущую природу и реализует принцип нелокальности ("Дух дышит, где хочет, и голос его слышишь, а не знаешь, откуда приходит и куда уходит: так бывает со всяким, рожденным от Духа" – *Ин., 3, 8*), обнаруживая природу сознания, которое также понимается как "вездесущее" *[Аронов, 1995].*

Достижение свободы и осознанности в точке хаоса обнаруживает две противоположные стратегии:

– создание хаоса (деиерерархизации) благодаря разрушению объектов, что соответствует действию "темных сил", проистекающих от "злого духа" – *Люцифера*, обретающего свободу и самосознание в процессе разрушения;

– одухотворение (оживление) хаоса (иерархизация), благодаря чему развивающаяся система выводится из хаотического состояния, что соответствует действию "светлых сил", проистекающих из воинства Господнего, светлой ангельской иерархии, обретающей свободу и самосознание в процессе созидания.

Как видим, *Бог-Дух* обнаруживает два аспекта, что фиксируется в *Ветхом Завете,* где повествуется о случае, когда "от Саула отступил Дух Господень, и возмущал его злой дух от Господа. И сказали слуги Сауловы ему: вот, злой дух от Бога возмущает тебя" (*1 Цар. 16: 14-15*).

Представленная модель реальности объясняет не только наличие злого ее начала, но и пропорцию этого начала, когда от Бога "ниспала третья часть ангелов" (о чем можно узнать из Библии по некоторым косвенным свидетельствам) во главе с "величайшим из них".

Таким образом, можно говорить о ***Боге-Духе***, который, как дух (волна, поле, движение в чистом виде) не имеет пространственно-временной локализации и может быть "везде и нигде" (см. феномен "вездесущности сознания" *[Аронов, 1995]*). Феномен Бога-Духа как принципиально динамической Сущности, как движения в чистом виде поясняется на основе ***теории управляемого хаоса.***

Данная теория эксплуатирует синергетический феномен критических состояний, обнаруживающихся в момент перехода системы через бифуркационно-хаотичные переходные фазы в процессе свого развития, что приводит к качественному изменению системы.

На общенаучном и философском уровне критические явления фазовых переходов фиксируются в виде парадоксальных фазово-пороговых граничных феноменов, считающихся самым загадочным объектом научного исследования, поскольку в критической точке изменения системы (в структуре синусоиды, отражающей любое развитие и движение, этой критической точкой выступают нули функции) в результате развития старой системы уже нет, а новой – еще.

В критических фазовых состояниях любая система (как живая, так и косная) открыта внешним воздействиям, причем воздействиям сверхмалым, информационным. Данное обстоятельство используется с целью управления социальными процессами, что может приобретать негативный аксиологический вектор развития общества в случае, если переходные хаотические состояния специально создаются в социальных системах, что приводит к трагическим процессам их разрушения в процессе конфликтов и войн.

Данное обстоятельство обнаруживает наличие "темных сил" во Вселенной в целом и в человеческой цивилизации в частности. Сущность "темных сил" проистекает из того, что в зонах хаоса, ***свободных от детерминизма мира***, живые системы способны обретать ***свободу и самосознание***, выступающих как целью развития человека, так и целью акта творения человека Богом "по Своему образу и подобию".

Обретение свободы и самосознания в зоне хаоса выступает низшим тварным уровнем развития живых систем, который имеет принципиально "греховную природу" в силу

энтропийной (энергонедостаточной) тенденции живых систем к разрушению среды своего существования, что актуализирует принцип "мирового зла".

Негэнтропийный (энергоизбыточный) же механизм обретения свободы и самосознания реализуется на высшем уровне развития живых систем – в сфере Божественной реальности, достигаемой как в процессе трансценденции, выхода за пределы Вселенной, так и в актах творчества – соединения противоположных бытийных аспектов, благодаря чему эмерджентным образом создается принципиально новые энергоинформационные сущности.

Развитие человека и человечества идет, таким образом, в направлении преодоления ими своей тварной природы и идентификации с Абсолютом, что приводит к нивелированию "мирового зла" и утверждению "светлых сил".

В итоге мы получили ***триадную модель реализации свободы и самосознания*** во Вселенной, реализующую принцип Троицы, когда свободной и сознающей себя личностью человек может быть в плоскости трех взаимосвязанных механизмов, обнаруживающих феномен единства Лиц *Троицы*.

И именно с позиции представителей от третьей части третьего механизма достижения свободы и самосознания мы обнаруживаем стремление обретать самосознание за счет разрушения внешней среды и повержения ее в хаос, который при этом стремятся эксплуатировать как нелинейный фактор управления, получивший название "управляемый хаос".

Следует однако отметить, что зоны хаоса как выражение критических явлений – фазовых граничных переходных состояний – реализуют универсальный способ существования и развития всего и вся во Вселенной. Любое изменение и развитие предполагает постоянное пересечение системой нейтрального (***нулевого***, граничного, хаотичного, критичного) состояния как на уровне целостной системы, так и ее аспектов (составных частей).

Данное состояние добывается человеком во всех актах жизненной активности, которые ориентированы в одном направлении – обретении нейтрального состояния, поскольку любая система в нулевых нейтральных фазах своего развития (на структуре волны это нули функции) обладает свободой и самосознанием, выступающих ***универсальной целью бытия.***

Однако для того, чтобы свобода и самосознание достигли своей полноты, они должны быть интегрированы в два других механизма реализации свободы и сознания, связанных с Богом-Отцом (принцип трансценденции) и Богом-Сыном (принцип творчества, реализуемого в процессе соединения противоположностей).

В целом, можно говорить ***о трех уровнях развития свободы и самосознания***.

Первый – хаотичный, которому преданы все существа (предметы) Вселенной, постоянно пересекающие переходные (критические, граничные, нейтральные, нулевые, промежуточные) этапы в своем развитии. Многие люди находятся преимущественно на этом уровне самосознания, которое извлекается ними посредством пребывания в переходных фазах, достигаемых при помощи ***процедур жизнедеятельности***, имеющей как нормальную, так и наркотическую природу (наркотики – одно из средств достижения нулевых состояний – так называемых "измененных состояний сознания"). Однако наркотические процедуры, в отличие от "нормальной" жизнедеятельности, чреваты летальным истощением психофизиологических ресурсов человеческого организма, ибо длительное использование практик наркотического транса в конечном итоге приводит к смерти наркомана, который, таким образом, обретает свободу и самосознание, уничтожая самого себя.

Представители же "темных сил" уничтожают других, создавая зоны хаоса во внешней среде (в том числе и в среде наркоманов) и добывая для себя посредством этого свободу и самосознание. Для того, чтобы постоянно иметь в наличии ресурс хаоса, "темные" научились восстанавливать хаос, постоянно "оживляя" подвергающиеся хаотизации существа, которые, как видим, выступают "дойными коровами" (донорами) для "темных" (вампиров). Процесс "оживления" осуществляется при помощи энергии, извлекаемой из разрушения других существ, стоящих на низших ступенях социокосмоприродной иерархии. Отсюда проистекает иерархическая структура мира "темных сил" (наиболее полно такой мир представлен в теософской и масонских доктринах), во главе которых стоит *Архитектор Вселенной* (Люцифер, верховный демиург). Такое устройство мира в своем основании имеет "ад" – среду, в которой генерируются огромные массивы энергии для восстановления существ – "дойных коров", находящихся на более высоких, чем узники "ада", социокосмоприродных уровнях.

Процесс "оживления" может осуществляться и светлыми силами за счет созидания ими

энергии на основе механизма Бога-Сына благодаря соединению противоположностей (в акте дипластии, творчества, в котором создается нечто принципиально новое), что создает вакуумно-фотонную реальность (эфир древних) – средство творения Богом-Отцом мира посредством расщепления этой вакуумно-фотонной реальности. Как видим, светлый сценарий оживления (восстановления хаоса), в отличие от рассмотренной выше вампирической модели "оживления", неизменно требует привлечения двух других ипостасей Троицы, что и составляет полноту сил света.

Второй уровень свободы и самосознания связан, как видим, с процедурой соединения противоположностей, который можно назвать творческим диалектическим мышлением (и одновременно актом творчества), благодаря которому генерируется *Ничто* (что делает мышление идеальным процессом). И генерация эта осуществляется представителями светлых сил "из-себя", и одновременно как соборный акт, отвечая принципам любви и жертвенности: “Если двое или трое соберутся во имя Мое, Я среди них” (*Мф. 18:20*), что реализует парадоксальный сверхаддитивный принцип целого как системные эффект целого, когда целое больше суммы его частей.

Третий уровень свободы и самосознания реализуется в процессе трансценденции человека – выхода за пределы бытия в сферу Бога-Отца, Который реализует диалектический закон перехода количества в качество, то есть выступает принципом преодоления количественного принципа построения Вселенной, реализуя новое качество – состояние выхода за пределы этой Вселенной за счет акта трансценденции.

Таким образом, обретение свободы вне Абсолюта предполагает реализацию примерно таких жизненных ценностей: Вселенная/человек, свобода/самосознание, потребительство/удовольствие, наркомания/власть, ненависть/критичность, ложь/заблуждение, манипуляция/рабство, вероломность/индивидуализм, разрушение/агрессивность, нигилизм/демонизация, абсурд/ безумие, насилие/страдание.

Рис. 3. Иллюстрация негативных и позитивных ценностей человека на иерархической пирамиде жизненных ценностей

Выводы и перспективы исследования. Таким образом, можно говорить о стройной иерархии позитивных (общечеловеческих) и негативных (либеральных) ценностяй современного мира, которые взаимно корелируют и выражают две противоположные мировоззренчесчкие идеологии, первая из которых теоцентрична, а вторая – сатанократична. Проведенное исследование не претендует на законченность и совершенность. Важным является как конкретизация и уточнение базовых ценностей человека и общества, так и применение обоснованных аспектов аксиологии в образовательном пространстве современной школы как социального института.

ДОПОЛНЕНИЕ 9. КТО НАВЯЗАЛ НАМ СОВРЕМЕННЫЕ ЭЛИТЫ

Приведем статью "***Кто навязал нам дегенератов и недолюдков в качестве "элит"?"***

"Мы живем в мире перевернутой реальности, в котором все перевернуто буквально с ног на голову. Тоталитарно-полицейские государства учат других демократии, лжеученые проводят свои пиар-акции под лозунгом "борьбы с лженаукой", а самые наглые и продажные коррупционеры созывают людей на митинги под лозунгом "борьбы с коррупцией".

Создатели и главные спонсоры международного терроризма заявляют себя самыми главными "борцами с терроризмом". Дегенераты, педофилы, сексуальные извращенцы, каннибалы, убийцы и сатанисты, обманом и хитростью захватившие власть на планете, называют себя "элитой" и навязывают "ценности" своей "цивилизации" всему остальному "дикому" и "нецивилизованному" миру. При этом, уровень их фарисейства и лжи просто запредельный.

Весь этот "театр абсурда" является порождением мировой сатанинской системы – системы "перевернутой реальности", которая поддерживает свое существование за счет воспитания все новых продажных слуг паразитической Пирамиды Власти. Именно поэтому, как раз среди правящих "элит" и богатейших семейств имеется наибольшее количество дегенератов и недолюдков. И этот процесс, формирования паразитических правящих "элит" носит отнюдь не стихийный неуправляемый характер. Паразитическая система вполне осознанно навязывает нам именно такие "элиты", помогая дененератам и недолюдкам успешно продвигаться к вершинам власти.

Вот как описывает этот процесс российский путешественник, биолог и антрополог Г.Сидоров в своей книге "*Тайная хронология и психофизика русского народа*":

> "А теперь поговорим о наших властных структурах. Как известно, государственные структуры осуществляют управление посредством корпуса специально подготовленных чиновников. Но кто их готовит, этих чиновников? Как и работников правоохранительных органов, их никто специально не готовит. Все они – дети социального конвейера, который называется у нас, как и во всём мире, системой высшего образования. К подобному штампу можно добавить семейственность, кумовщину, коррупцию и т.д. Но это так только на первый взгляд. На самом деле корпус управленцев во всём мире готовится и воспитывается.
>
> Нас могут спросить, кем? Определёнными структурами мирового правительства. Если государство отказалось от спецподготовки своих чиновников, то за их воспитание и обучение берётся надгосударственная структура мирового правительства. Такова наша реальность. Своего демоны из Сити, Ватикана и округа Колумбия никогда не упускают. У них на это хватает и средств, и учителей – суггесторов из многочисленных масонских лож. Собственно, для того иллюминаты, масоны инопланетным разумом на Земле и созданы: чтобы изменять под себя сознание чиновников и через них управлять всеми государствами планеты.
>
> Всё просто. Теперь понятно, почему корпус управленцев любого государства (неважно какого – европейского, азиатского, американского или африканского) всегда состоит из самых бездуховных личностей: в основном дегенератов, психопатов и извращенцев. Масоны специально подбирают себе подобных нелюдей и проталкивают их по своим каналам методом элементарного подкупа на самый верх властной пирамиды. Кроме того, чтобы структурно управлять подобными нелюдями, их принимают в масоны. Если чиновник не хочет вступать в ложу, то его по иерархической лестнице начинают опускать вниз, пока он не сломается и не даст согласие. Когда же он становится "братом", одним из вольных каменщиков, он даёт клятву подчиняться не государственной машине, частью которой он является, а главе масонского ордена. Понятно, что за нарушение клятвы его ждёт неминуемая смерть.
>
> Вот почему, чем выше стоит чиновник по иерархической лестнице, тем он тупее и дегенеративнее... Какая же идеология ломает психику чиновников во всём мире? Конечно же, либерально-демократическая, какая же ещё! Она и является путеводной звездой развития на Земле того, что мы наблюдаем: захват власти над социумом управляемыми, связанными с мировым правительством дегенератами".

Таким образом, все эти дегенераты и недолюдки, в большинстве своем составляющие национальные "элитки", навязаны нам гибридными нелюдями из т.н. "мирового правительства"

и именно на них всех, равно как и на их негуманоидных хозяевах лежит ответственность за все зло, происходящее на нашей планете: начиная от революций, войн и терроризма, и заканчивая искусственно провоцируемыми с помощью различных технологий природных катаклизмов, а также настоящей генетической и психологической войной против человечества".

(http://michael101063.livejournal.com/621036.html)

ДЕТИ ПИШУТ БОГУ

- Когда я умру, не хочу ни в рай, ни в ад. Хочу к Тебе. (Вера, 3 класс)
- Почему нищие просят милостыню около церкви – чтоб ты отмечал, кто дает? (Ира, 2 кл.)
- Вчера в школе объявили, что Ты есть. Здравствуй.(Леня, 3 кл.)
- Давай договоримся, Господи, я верю в Тебя, Ты - в меня. (Ляля, 2 класс)
- Зачем ты создал этот мир, ты что, не понял, что будет такая заморочка? (Марина, 4 кл.)
-Люди так страдают на земле, неужели в твоем аду еще хуже? (Радик, 4 кл.)
- Я с ней два года ходил в садик, целых полгода учился в первом классе, и вот однажды она мне заявила: «мы с тобой разные человеки». Ты представляешь, я хуже, чем умер. (Аркадий, 2 кл.)
- Боженька, а душу Ты мне вложил мою или чью-то? (Стасик, 2 кл.)
- А я есть на самом деле? (Люба, 3 кл.)
- Почему Ты сотворил мир таким, что когда мама порвет колготки, она плачет? (Вита, 2 кл.)
- Когда меня не будет, я себя буду видеть? (Толик, 2 кл.)
- Дорогой Бог, прошу Тебя, сделай так, чтоб, начиная от бабушки и кончая слонами,все были счастливы, сыты и обуты. (Тоня, 2 кл.)
- Если Ты найдешь мою варежку, прошу вернуть. Только честно. (Аня, 3 кл.)
- Мама сказала, что я во сне плакал. Ты не помнишь, о чем мы с Тобой говорили? (Игорь, 3 кл.)
- Если у меня что-то болит, это значит, Ты на меня сердишься? (Гога, 4 кл.)
- В разных книгах Тебя описывают по-разному. Где бы достать Твою фото карточку.Хоть допотопную? (Рая, 3 кл.)
- На каком языке говорят души? (Рая, 4 кл.)
- Зачем мы приходим в эту жизнь из другой жизни? (Руслан, 2 кл.)
- Некоторые люди, знаешь, живут на Земле и солнце топчут. (Аня, 2 класс)
- Цветы у Тебя получились лучше, чем человек. (Галя, 4 класс)
- Сделай меня ветром, чтоб я путешествовал по верхушкам деревьев. (Славик, 3 класс)
- У детей должен быть свой Бог. Славный, добрый Богинёнок. (Саша, 3 класс)
- Я еще маленькая, учусь в третьем классе, грехов пока нет, но собираются. (Ева, 3 класс)
- Почему весной, когда вечером Ты включаешь на небе звезды и дуешь на Землю теплый ветер и вокруг тихо-тихо, мне иногда хочется плакать? (Наташа, 2 класс)
- Почему мир без нежности? (Лена, 1 класс)
- Боженька, что у меня было позади? (Алик, 1 класс)
- Как мне жить, чтоб все на свете были счастливы? (Лиза, 2 класс)
- А что если люди Тебя не любят, а боятся? (Руслан, 2 класс)
- Для чего нужна жизнь, а если она нужна, зачем люди умирают? (Костя, 2 класс)
- Зачем Ты сделал человека главным на Земле? (Олег, 4 класс)
- Как стать воспоминанием? (Миша, 4 класс)
- Я бы попросил у Тебя ласки (Нормунд, 2 класс)
- Хочу, чтоб в молодости я жила хорошо и счастливо, а в старости можно только счастливо (Вера, 3 кл.)
- Изуми меня, Господи (Артур, 3 кл.)
- Пусть все, на кого я посмотрю, улыбаются (Тима, 2 кл.)
- Кто дует ветер? (Алик, 1 кл.)
- Куда уходит время? В седину? (Юля, 3 кл.)
- Что Ты делаешь, когда идет дождь? (Люба, 3 кл.)
- Зачем мир круглый? (Олег, 2 кл.)
- Как умирает день? По старости? (Лева 3 кл.)
- Куда уходят тени? (Тоня, 3 кл.)
- Ну и почем фунт лиха? (Саша, 2 кл.)
- Сколько верующих среди верующих? (Зоя, 4 кл.)
- Где спят сны? (Алик, 2 кл.)
- Не хмурьтесь на людей. (Юра, 3 кл.)

- Чтобы я хотел попросить у Тебя? Да Ты сам все знаешь. (Алик, 4 кл.)
- Верни моих родителей в детство, я бы с мамой дружил, а отчима отметелил. (Гоша, 4 кл.)
- Открой нам нас. (Вова, 4 кл.)
- Раздай всем людям доброту. (Катя, 2 кл.)
- Боженька, сотвори так, чтобы на небе высветились лица бабушки и дедушки и они улыбнулись мне. (Кира, 4 кл.)
- Подари мне жизнь. (Стасик, 1 кл.)
- Пусть все люди будут счастливы, тогда они не злые. (Вася, 4 кл.)
- Научи моих врагов прощать своих врагов. (Гера, 4 кл.)
- С Тобой я бы пошел в разведку. (Гарик, 1 кл.)
- Я очень хочу, чтобы дети из приютов нашли себе новых, уютных родителей (Даша, 4 кл.)
- Раздай всем людям доброту (Катя, 2 кл.)
- Я бы хотела, чтоб у всех живых существ, у природы и даже у меня был хороший характер (Аня, 1 кл.)
- Спасай людей не от грехов, а от одиночества (Сергей, 3 кл.)
- Я написал стихи. Они стыдные. Я их никому не показывал, но Тебе, Боженька, я покажу. Вот они:

"Взрослые плачут слезами.
Взрослые плачут глазами.
Маленькие плачут сердцем,
Маленькие плачут жизнью.
Но если взрослый плачет, как маленький,
Значит, он и правда плачет" (Марик, 4 кл.)

- Был на кладбище, и меня потряс один памятник. Черный большой камень, на нем высечено одно слово: <Мама>. И все. (Ваня, 4 кл.)
- Знаешь, хоть мне кажется, что души у меня нет, но иногда она все-таки побаливает (Роман, 2 кл)
- Вчера узнал про Тебя классную примету: если вы богаты - это от Бога, если бедны - это к Богу (Зорик, 4 кл.)
- Если бы Ты первым сделал женщину, Тебе бы не пришлось возиться с ребрами (Вова, 4 кл.)
- Всего Тебе в жизни наилучшего (Степа, 1 кл.)
- А я ведь каждую секундочку умираю (Паша, 1 кл.)
- Не бойся, Господи, я с Тобой! (Андрей, 1 кл.)
- Знаешь, а у некоторых людей на сердце ставни (Ольга, 3 кл.)
- Старики - это усталые дети (Андрон, 4 кл.)
- Каждое утро я хороню вчерашний день. Ведь он ушел от меня навсегда (Аркадий, 3 кл.)
- Зачем Ты допускаешь разводы - это не по-божески (Галя, 3 кл.)
- Мы Тебя понимаем светлее, чем взрослые (Гарик, 2 кл)
- Почему многие люди такие не солнечные? (Арина, 3 класс)
- А нельзя не рождаться? (Света, 2 класс)
- Я горжусь, что у меня есть Ты! (Катя, 2 кл.)
- Если ты устроил конец света, то кто на тебя будет молиться? (Петя, 4 кл.)
- Ну хорошо, Господи, меня родителям принес аист, а для него кто делает нас? (Женя, 2 кл.)
- А какое у Тебя образование (Зайга, 2 кл.)
- Как Ты полагаешь, что жалостливее "Подайте ради Христа", или "Подайте ради Бога" (Боря, 3 кл.)
- Господи, а Ты маму слушал в детстве? (Света, 2 класс)
- Почему в Тебя веришь больше среди природы, чем в городе? (Галя, 3 кл.)
- Не скучно Тебе всегда быть правильным? (Армен, 2 кл.)
- Я почитал, что газета умерла, куда Ты аправил ее душу? (Петя, 4 кл.)
- Почему жизнь даешь Ты, а отнять ее может любой? (Арина, 3 класс)
- Если я попаду в ад, Ты меня там будешь видеть и смотреть, как надо мной издеваются? Галя, 3 кл.)
- А атеисты у Тебя что-нибудь просят? (Ояр, 3 кл.)
- Как бы добожиться до Тебя? (Юра, 2 кл.)
- А у инопланетян тоже будет конец света? (Юра, 2 кл.)
- Я родился, заглянул в мир, а мир такой жестокий (Арина, 3 класс)

ЛИТЕРАТУРА

Авраменко Р.Ф. К вопросу об информационном взаимодействии изолированных систем без передачи энергии / Р.Ф.Авраменко, В.И.Николаева, В.Н Пушкин // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. Науч.-техн. горн. о-во; [Редкол.: Ю. Е. Подшивалов и др.]. – М. : Б. и., 1980. – 515 с. – С. 341-357.

Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М. : Сов. радио, 1974. – 272 с.

Александров Н.Н. Троичность в цветовых моделях // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17577, 13.07.2012

Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.

Артамонова Е.И Роль фундаментальной науки в модернизации высшего образования // Нові технології навчання: Наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 85-90.

Аршинов В.И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В.И. Аршинов, В.Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – С.137-149.

Беляев М.И. Милогия. – 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 милогии. – Краснознаменск: “Зита-1”, 1999. – 416 с.

Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – М. : Наука, 1991. – 476 с.

Бич А.М. Основы теории времени: Закономерая эволюция реляционной концепции времени / А.М. Бич. – Киев : Знания Украины, 2005. – 115 с.

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.

Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство "Питер", 2000 – 307 с.

Бунин И.А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988.– Т. 6. – 719 с.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.

Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / К. Винер. – М.: Наука, 1983. – 340 с.

Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. http://eprints.zu.edu.ua/9067/

Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. http://eprints.zu.edu.ua/21842/

Вознюк А. В. Манипуляция женщиной в современном мире и как с этим бороться (теория влияния, философские, психологические и антропологические основания полового диморфизма). – Житомир, 2006. – 204 с. http://eprints.zu.edu.ua/21740/

Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с. http://www.klex.ru/l4c

Вознюк А.В. Время как субъективно-объективный феномен: междисциплинарные рубежи исследования. – Житомир, 2017. – 140 с. http://www.klex.ru/m2a

Вознюк А.В. Аксиоматика здоровья: монография. – Житомир, 2017. – 119 с. http://www.klex.ru/lgn

Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с. http://eprints.zu.edu.ua/10049/

Вознюк А.В. Концепция личности как трансцендентальной сущности в трудах А.В. Вознюка // Рыбалка В. В Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир Изд-во ГУ им. И. Франко, 2015. – С. 679-698. http://eprints.zu.edu.ua/20492/

Вознюк А. В. Основные аспекты теории успеха (главы из книги "Как возможен синтез знаний") : монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 272 с. http://eprints.zu.edu.ua/21735/

Вознюк А.В. Новая парадигма дошкольного образования: монография. – Житомир, 2017. – 254 с. http://www.klex.ru/lvr

Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с. http://eprints.zu.edu.ua/9545/

Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. http://eprints.zu.edu.ua/5167/

Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с. http://eprints.zu.edu.ua/19921/

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. http://eprints.zu.edu.ua/4073/

Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу:

монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с. http://eprints.zu.edu.ua/16366/

Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 608 с. http://eprints.zu.edu.ua/12948/

Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65.

Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – С. 14–16.

Гогулан М.С. Попрощайтесь с болезнями. Опыт собственного излечения по системе Ниши / М.С. Гогулан. – Минск: Мыжд. кн. дом., 1996. – 302 с.

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

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.

Григорьева Т. П. Синергетика и Восток / Т.П. Григорьева // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 90–102.

Гурвич А.Г. Теория биологического поля / А.Г. Гурвич. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.

ДеПортер Б., Хенаки М. Квантовое обучение: Разбудите спящего в вас гения! /Пер. с англ. С. И. Ананин; Худ. обл. М. В. Драко. – Мн.: ООО "Попурри", 1998. – 384 с.

Джемс В. Многообразие религиозного опыта / В.Джемс. – СПб.: Образование, 1992.– 189 с.

Дильман В.М. Четыре модели медицины / В.М. Дильман.– Л.: Медицина, 1987. – 287 с.

Докинз Ричард. Эгоистичный ген = The Selfish Gene / Переводчик: Н. Фомина. – Мир, 1993. – 501 с.

Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101–106.

Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.

Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с.

Заренков Н.А. Теоретическая биология (Введение) / Н.А.Заренков. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 526 с.

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.

Зырянова Т.В. Художественная герменевтика. Монография. – М.: Изд. Академии Тринитаризма, 2012. – 450 с.

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.

Ильин В. В. Аксиология. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.

Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

Кант И. Антропологогия с прагматической точки зрения / И.Кант. – СПб. : Наука, 1999. – 471 с.

Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С.Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.

Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание./ Г.Н. Кассиль. – М. : Наука, 1975. – 400 с.

Клайн М. Математика. Утрата определенности. – М.: Мир, 1983. – 434 с.

Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О.Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.

Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с. – С. 51-55.

Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с.

Колос Ю. З. Методична модель та динаміка формування інформаційно-технологічних компетентностей в освітній галузі "Технологія" // Наукові записки ПОІППО : Концепції та методичні моделі вивчення освітніх галузей у профільній школі. – 2011. – Випуск 1. – С. 21–24.

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

Криппнер С. Сновидения и творческий подход к решению проблем / С. Криппнер Дж. Диллард. – М., Издательство Трансперсонального Института, 1997. – 140 с.

Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.

Крюковский Н.И. Кибернетика и законы красоты. Философский очерк. – Минск: Изд-во БГУ, 1977. – 256 с.

Кудаев М.Р. Дидактический материал для самоподготовки к аттестации по педагогике. Учебное пособие / М.Р Кудаев. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 240 с.

Кузнецов О.Л.. Система природа-общество-человек: Устойчивое развитие / О.Л.Кузнецов, П.Г.

Кузнецов, Б.Е. Большаков. – ВНИИгеосистем; Университет "Дубна", 2000. – 392 с.

Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1991. – 256 с.

Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. – М.: Генезис, 2003. – 207 с.

Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.

Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.

Леонгард К. Акцентуированные личности / К Леонгард. – К.: Вища школа, 1981. – С. 20. – 392 с.

Лефевр В.А. Алгебра совести / Пер.с англ. / В.А.Лефевр. – "Когито-центр", 2003. – 426 с.

Лосев А. Ф. Философия имени. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с.

Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Республика, 1991. – 368 с.

Манн Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960, т. 5. – 694 с.; т. 6. – 672 с.

Молчанов Ю.Б. Проблема синтеза различных концепций времени / Ю.Б. Молчанов // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 587–603.

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.

Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.

Никифоров А.С. Интеллект – иллюзия или последняя надежда? // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.23309, 29.04.2017

О сканировании звездного неба датчиком Козырева / Лаврентьев М. М., Еганова И. А., Медведев В. Г., Олейник В. К., Фоминых С. Ф. // Доклады РАН, т. 323. – 1992. – № 4.

Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ. Сборник статей / Я. Л.Обухов. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

Остапенко А. О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Філософія педагогічної майстерності: 36. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 380 с. – С. 176-183.

Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.

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

Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.

Праведы. Древнее священное знание северных волхвов. – М.: Белые альвы, 2005. – 624 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.

Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

Пуанкаре А. О науке: Пер. с франц. / А. Пуанкаре. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. – 560 с.

Пушкин В.Н. О материальной основе отражения действительности // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. – М. .: НТГО, 1980. – С. 326-340.

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.

Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры / В.А. Разумный // Педагогика. – М., 1998. – № 5. – С.17–22.

Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с.

Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание О месте психичекого во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л Рубинштейн. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – 328 с.

Русский космизм: Антология философской мысли. / Сост. Семеновой С.Г. Грачевой А.Г. / – М.: Педагогика – Прес, 1993. – 368 с.

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

Сергиенко П.Я. Триалектическое понимание и моделирование гармонии целостности // "Академия

Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15372, 02.07.2009

Сергиенко П.Я. Симметрия-асимметрия трехмерного пространства и алгоритмы ее математического моделирования // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17995, 17.04.2013

Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.

Симонов П.В. Мотивированый мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.

Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

Субетто А.И. Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.13946, 27.10.2006

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

Сухонос С.И. Природа пошла в разнос // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.15709, 20.12.2009

Татур В.Ю. Тринитарные заметки на полях. Часть 5 // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.22919, 07.01.2017

Татур В.Ю. Язык как выражение Целого или как способ самоорганизации Единого / В.Ю. Татур // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.14996, 27.12.2008

Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е. А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47-69.

Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. – М.: Прогресс, 1990. – 719 с.

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 / Ю.А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

Фейнман Р. Характер физических законов / Р. Фейнман. – М.: Мир, 1987. – 158 с.

Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 36 с.

Флекенштейн Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М. : Попури, 2008. – 288 с.

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

Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.

Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологичекие заметки). – М.: Терра, 1991. – 224 с.

Черняк Ю. А. Простота сложного. – М.: Знание, 1975. – С. 51.

Шелдрейк Р. Новая наука о жизни. Пер. с англ. Е. М. Егоровой / Р. Шелдрейк. – М: РИПОЛ классик, 2005. – 352 с.

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

Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер. – Т. 1. – М.: Мысль, 1993. – 663 с.

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

Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского / В Эппли. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. – 144 с.

Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 164–179.

Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай.– М.: Мысль, 1976. – 247 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Вознюк Олександр Васильович

НОВА ПАРАДИГМА ЗМІСТУ ОСВІТИ

Монографія

На основі загальної теорії систем обґрунтовується нова парадигма організації змісту освіти, що базується на системі загальнолюдських цінностей. Стверджується, що зміст освіти реалізується в двох контекстах, пов'язаних з сакраментальними питаннями педагогіки (чому вчити?, як організувати гармонійний зв'язок між навчальними предметами?), які випливають з інших не менш важливих проблем, що стосуються цілей освіти й шляхів досягнення цих цілей. Показується, що ці останні, в свою чергу, визначаються загальнолюдськими цінностями, на основі яких кристалізується основний сенс буття людини і суспільства. Нова парадигма змісту освіти, яка побудована на основі методологічної процедури руху думки від загального до особливого, а від нього – до одиничного, базується на загальнолюдських цінностях, які задають орієнтири основним смислам і цілям освітньої галузі.

A new paradigm of organization of educational contents based on the system of human values is justified on the basis of general systems theory. It is argued that the educational contents is implemented in two contexts related to the perennial questions of pedagogy (how to teach?, how to organize a harmonious connection between the academic subjects?), which are derived from other equally important issues relating to educational goals and the ways of achieving these goals. It is shown that the latter, in their turn, are determined by universal values being the focus where the fundamental meaning of human existence and society are crystallized. A new paradigm of educational content, stemming from the methodological procedure of the movement of thought from the general to the special, and from the latter to the singular, is based on universal human values, providing guidance to basic meanings and purposes of the educational branch.

Технічний редактор О.В.Вознюк *(alexvoz@ukr.net)*
Коректор, комп'ютерний набір В.В. Вознюк *(alexvoz@ukr.net)*

Надруковано з орігинал-макету автора

Підписано до друку 03.05.17. Формат 60x90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 11,1. Обл. вид. арк. 11,2. Наклад 300. Зам. 364